

PROVINCIA DE CATAMARCA



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Subsecretaría de Gestión Educativa

Dirección de Educación Superior

Dirección de Educación Pública de Gestión Privada y Municipal

DISEÑO CURRICULAR
PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN LENGUA Y
LITERATURA

AUTORIDADES

Gobernadora de la Provincia de Catamarca

Dra. Lucía Corpacci

Vice-gobernador

Dr. Dalmacio Mera

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Mgst. José Ariza

Subsecretaria de Educación

Lic. Ricardo Cuello

Directora de Educación Superior

Lic. María Gabriela Quiroga

Director Educación Pública de Gestión Privada y Municipal

Prof. Fabián Herrera

Denominación de la Carrera

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA

Título que otorga

PROFESOR/A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA

Duración

Cuatro (4) años académicos.

Carga horaria total de la carrera

TRES MIL NOVECIENTAS TREINTA Y SEIS (3.936) horas cátedra, equivalentes a DOS MIL SEISCIENTOS VEINTICUATRO (2.624) horas reloj

Condiciones de ingreso

Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. El ingreso es directo, a partir del criterio de igualdad de oportunidades acordado por los Ministros del Consejo Federal de Educación, según Res. N° 72/08 CFE.

Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición de titulación, podrán ingresar siempre que demuestren a través de las evaluaciones pertinentes que se realicen en el Instituto que tienen preparación acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente (Ley N°24521).

Marco Político – Normativo

El presente Diseño Curricular surge a partir de un proceso de trabajo conjunto entre los docentes de los Institutos y los equipos técnicos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia, en respuesta a los acuerdos logrados por el Estado Nacional a través de las normas vigentes: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24-07 y su Anexo I *“Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”*, y Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30-07 y Anexos I *“Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”*, Anexo II *“Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”*.

Esta propuesta se fundamenta y sostiene en los propósitos y políticas del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación, del Instituto Nacional de Formación Docente; y, en particular del Ministerio de Educación y Cultura de Catamarca, quienes sostienen la importancia de la construcción federal de la formación docente. *“En este sentido, el proyecto federal del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente es hacer de la fragmentación curricular e institucional, una unidad de las diferencias. Se trata de reconocer la fragmentación y desde allí, desde una decisión de superación y revisión de las mismas, alcanzar un proyecto político que se propone desde la unidad en tanto todo proyecto político imagina una unidad”*¹. En este mismo sentido, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07) establecen que las decisiones relativas a la elaboración de los Diseños Curriculares, son responsabilidad de cada una de las jurisdicciones; recomienda especialmente tomar como punto de partida el Diseño Curricular vigente y analizar las cargas horarias y los puestos de trabajo existentes, el marco normativo que rige la vida académica y la estructura organizativa de los Institutos Superiores de Formación Docente, las características de las instituciones y del alumnado al que reciben y los recursos disponibles para llevar a cabo las modificaciones. En respuesta a ello, el Equipo responsable de la elaboración de este documento curricular, asume el compromiso de contribuir a la superación de la fragmentación educativa a través de la presente propuesta académica y promover el fortalecimiento y mejora de la Formación Docente que ofrece la Institución. Para ello,

¹ Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente. Instituto Nacional de Formación Docente. 2008

toma como punto de partida la recuperación de experiencias innovadoras vigentes y los aportes de las Instituciones Superiores de Formación Docente, con la intencionalidad de ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto.

Por todo lo expuesto precedentemente este Diseño Curricular se elabora en consonancia con las políticas curriculares provinciales que se establecieron sobre las carreras de la formación docente, los criterios que establece la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 y las pautas establecidas en la Res. Min. Nación N°1588 para la validez nacional de los títulos.

Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular

Las bases pedagógicas que sustentan el presente documento curricular se detallan como un marco referencial para la gestión del currículo por los equipos directivos y docentes del Instituto formador. En este sentido, se consideran claves considerar los siguientes referentes conceptuales:

- **Acerca de la Sociedad**

Ante el debilitamiento del Estado-Nación como articulador de la vida social y como operador simbólico de sentidos homogeneizantes, las instituciones ligadas con su proyecto, particularmente la escuela, ven alteradas su sentido. Con ello, la consistencia de la institución escolar queda afectada, generando una sensación de crisis -entendida como efecto de complejas transformaciones de nuestro tiempo- que hoy fácilmente podemos constatar.

Estas transformaciones repercuten en los proyectos escolares y en el complejo entramado de historias de vida y trayectorias institucionales. Los procesos de globalización e individualización se tornan fundamentales –aunque no suficientes- para comprender los nuevos escenarios. Ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados con las nuevas tecnologías como también con las condiciones de actuación de sus miembros que cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en

hábitos y rutinas determinadas (Bauman, 2006). Esto no sólo afecta los valores tradicionales sino también la dilución de certezas y sentidos.

La globalización alude a un proceso complejo que al mismo tiempo homogeneiza e individualiza, totaliza y fragmenta, integra y margina, articula y disgrega, y se presenta como amenaza, pero también como oportunidad (Arellano y Ortega Ponce, 2004). El desarrollo tecnológico ha permitido una intercomunicación inusitada como incalculable al punto que se han modificado las relaciones establecidas entre las dimensiones de espacio y tiempo. Hoy podemos ver como se enlazan los lugares lejanos de tal manera que algunos acontecimientos locales son afectados por acontecimientos que ocurren en lugares remotos y distantes (Giddens, 1994). La globalización de la economía y cultura se encuentra ligada a este desarrollo. Vivimos en sociedades de economías desindustrializadas, dominadas por el flujo de capitales globalizados donde se impone con fuerza la flexibilización de las condiciones laborales (Beck, 1998). La movilidad e inestabilidad generalizada de las relaciones laborales, de las carreras profesionales y de las protecciones asociadas al estatuto del empleo, generan por un lado, la descolectivización y aumento de inseguridad social y, por el otro, reindividualización y reinención de estrategias personales (Castel, 2004).

La compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformando un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan que el desdibujamiento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada. Estos postulados son abordados por Elías (1990) y Bauman (2001).

El futuro se ordena según un cálculo de riesgo, creando nuevas regulaciones, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades, en este escenario de pérdida de las certezas y seguridades, el declive de la capacidad instituyente de las instituciones - entre ellas la escuela-, tanto como las persistentes situaciones de vulnerabilidad, exclusión social y fragmentación. Las transformaciones contemporáneas, sociales, políticas y económicas, nos invita a repensar la práctica y la formación de los docentes.

- **Acerca de la Escuela**

La Escuela concebida como agente cultural, debe analizar en forma rigurosa las expectativas sociales y trabajando a partir del contexto sociocultural, centrando su atención en los problemas de nuestro tiempo.

Se considera a la escuela - institución privilegiada desde la modernidad- como una institución con intención hegemónica de reproducir el orden social imperante, como un lugar de transmisión y reproducción; pero a la vez también de creación, producción y promoción del saber y de discursos.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) caracterizan a la escuela como cruce de culturas. La tensión entre la tendencia a homogeneizar a través de la definición de opciones de cultura legítima para la transmisión y la heterogeneidad socio-cultural de los sujetos que la constituyen generan un problema que se objetiva en prácticas de exclusión.

Así, en las instituciones escolares se identifican también espacios de luchas y tensiones entre culturas diversas por los modos particulares en que los sujetos perciben e interpretan la trama de significados que constituyen la cultura, las trayectorias y posiciones sociales diferenciales, la diversidad de estrategias y prácticas. Signos, entre otros, de diversidad inherentes a los sujetos sociales que intervienen en la vida cotidiana institucional. Asimismo, y en simultaneidad, se puede reconocer su valor formativo como espacio de enseñanza y aprendizaje y su valor como espacio material y simbólico, en los procesos de constitución de los sujetos sociales.

En las interacciones cotidianas, los sujetos sociales suelen desempeñar sus papeles, en un marco de tipificación de los roles institucionales, de estereotipos y rituales que no suelen cuestionarse por considerarse constitutivos de la cultura escolar. A la vez, pueden reconocerse variados modos de corrimiento de las prescripciones, construyéndose estrategias desde diversos lugares que irrumpen contra el orden establecido, instalan el conflicto y abren espacios a confrontaciones, resistencias y a múltiples negociaciones cotidianas.

- **Acerca de la Educación**

La Educación, como la cultura en general, está implicada en procesos de transformación de la identidad y la subjetividad. Es preciso educar para un mundo intercultural, lleno de matices y contrastes, rompiendo la homogeneidad de continentes y países. Entender y valorar el mundo diverso en el que vivimos, un mundo global a donde

la circulación de informaciones se realiza con gran rapidez, requiere integrar, contextualizar y problematizar la realidad, abriendo al mismo tiempo los problemas al interjuego de escalas temporales y espaciales; para superar visiones etnocéntricas y dar lugar al relativismo y el reconocimiento de la otredad.

Al respecto, Moacir Gadotti (2003) señala, siguiendo el pensamiento freiriano, que *“la educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos”*.

- **Acerca del Conocimiento**

El Conocimiento es el resultado de un proceso de creación e interpretación social. Se enfatiza el carácter construido e interpretativo del conocimiento. No hay una separación rígida entre conocimiento académico y escolar y cotidiano de las personas implicadas en el currículo. Desde esta perspectiva, es cultural en la medida en que se constituye en un sistema de significación. Asimismo, como sistema de significación, todo conocimiento está estrechamente vinculado con relaciones de poder.

El conocimiento, desde la perspectiva de la enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo, requiere una comprensión del modo como los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999).

El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento”, “aprendices”, y “transmisión cultural”, requieren reconceptualización como productos culturales y sociales (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

- **Acerca del Aprendizaje**

Se sostiene que no podemos pronosticar el potencial de aprendizaje o desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o situaciones que habita, habitó y habitará y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno. La reflexión sobre el

carácter situacional de desarrollo subjetivo debe ser complementada con una reflexión sobre el carácter histórico, cultural, políticamente específico que adquiere la organización del aprendizaje y sus desarrollos a partir de las prácticas escolares modernas (Baquero, 2000).

En toda situación de aprendizaje el sujeto pone en juego sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata de modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva.

Entendido el aprendizaje en la formación como proceso de transformación sucesiva del que aprende, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Experiencias que comprometen al estudiante en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Lo que se aprende es siempre complejamente problemático. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

- **Acerca de la Enseñanza**

La tarea será reconstruir, revelar el proceso de naturalización del mundo cultural y social.

Se concibe a la enseñanza como una práctica social, política, ética, teórica, técnica y epistemológicamente justificada que adquiere sentido en tanto se preocupa por promover procesos de comprensión-apropiación de conocimientos sustantivos para la construcción de versiones y para comprensión de los mundos natural, social y cultural, situándose críticamente en ellos para producir nuevos mundos posibles connotados por la justicia en sus diversas manifestaciones (Bruner, 1998).

La enseñanza es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad. Al ser una práctica social está condicionada por su historicidad y su

contexto geográfico, cultural y político. Tiene, además, el rasgo de ser una actividad institucionalizada con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario, pero no el único, donde se ejercen las prácticas docentes.

- **Acerca del Currículo**

Se entiende el Currículo como un campo de lucha en torno a la significación y la identidad. Tanto el conocimiento como el currículo constituyen campos culturales, por lo tanto, son campos sujetos a la disputa y a la interpretación en los que diferentes grupos intentan establecer su hegemonía.

El currículo es un mecanismo cultural, es una invención social, consecuentemente, el contenido del currículo es una construcción social. Según Bolívar (1999), *“el curriculum es un concepto profundamente sesgado en su valoración, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser”*. Quizás en este punto sea importante señalar que en cada una de las diferentes definiciones de lo curricular, complementarias o no, se construyen posiciones y miradas socio-políticas particulares sobre la educación, el conocimiento, el cambio social, los estudiantes y, claro está, sobre la Educación y fundamentalmente sobre la formación para ésta carrera.

Los textos de la práctica nos llevan a focalizar en el trabajo docente lo relacionado con los procesos de transmisión de los conocimientos que se encuentran en las prescripciones curriculares nacionales y provinciales, -textos normativos con un cierto marco de legitimidad- que, en el plano concreto de intervención docente en el aula, producen un nuevo texto que implica la planificación, la acción y la evaluación crítica de resultados de las propias prácticas. En este marco, el diseño y el desarrollo curricular dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. Es preciso establecer entonces la necesaria distinción entre la lógica de producción de conocimientos en los ámbitos disciplinarios, la transposición del conocimiento producido en dispositivos curriculares y la lógica de su reproducción en los espacios de la práctica. En este marco se concibe al currículum esencialmente como “un asunto” político, sin por ello olvidar sus implicancias y fundamentos científicos. Es un entramado complejo que implica mucho más que la transmisión de conocimientos socialmente validos.

El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce. (cf. Tadeu da Silva, 1998).

- **Acerca de los Sujetos en la Formación Docente Inicial**

- El sujeto como estudiante de Educación Superior**

Giroux (1992) plantea que estamos constituidos, en tanto sujetos², dentro de una serie de condiciones políticas, sociales y culturales, rápidamente cambiantes. La inestabilidad y la dinámica de los contextos socioculturales actuales caracterizan los procesos de constitución subjetiva desde la complejidad, la hibridez y la contingencia.

La formación docente en la Educación Superior se ve atravesada por una complejidad particular que la trasciende y que se nutre de distintos sujetos en el encuentro pedagógico.

Nuestra sociedad supone hombres y mujeres con saberes, percepciones, representaciones sociales y prácticas cotidianas transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, propios de las nuevas tecnologías y medios de comunicación. El conocimiento adquiere hoy un valor estratégico, anclado en los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso de transformación cultural y subjetiva.

La crisis social, ambiental y económica estructural ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado, no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y las valoraciones sociales de la educación. En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos que nos constituyen. Es en esa heterogeneidad cultural y social se pueden identificar visiones, temas y conceptos relacionados a las identidades culturales en las cuales se encuentran los diferentes sujetos-formadores, docentes en formación y alumnos de las instituciones en las que se piensan, desarrollan y evalúan las prácticas.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una transformación pedagógica y curricular que parta “... *no*

² Cuando hablamos de *sujeto* lo pensamos en su heterogeneidad y dinamismo, no exento de contradicciones. Ahora bien, *pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible.* Birgin et. al. (1998). Este horizonte histórico de posibilidades, es el que desarrollaremos en este apartado (horizonte que, reiteramos, es siempre dinámico).

sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos” (Walsh, 2001).

Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone generar relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participen de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad. Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de las sociedades y la necesidad de formación de un profesional preparado para actuar con estudiantes portadores de múltiples repertorios culturales e insertos en contextos educativos diversos;
- desafiar los estereotipos que uniforman las prácticas docentes volviéndolas discriminatorias;
- problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas y estereotipadas;
- conocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente a modo de enriquecer la vivencia de la ciudadanía;
- elaborar y cuestionar los propios preconceptos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando los estereotipos sobre rendimiento, desempeño y evaluación del alumnado;
- adquirir habilidades para diagnosticar pedagógicamente las necesidades educativas de los alumnos/as;
- problematizar los contenidos de los diseños curriculares;
- saber cuestionar crítica y responsablemente el material de consulta, libro de texto y otros recursos;
- reforzar el papel de las prácticas como el punto culminante de la adquisición de experiencia pedagógica, favoreciendo el encuentro con la mayor multiplicidad posible de instituciones, sujetos, contextos y orientaciones.

La formación en la educación superior, según criterios jurisdiccionales, debe orientarse a construir una representación de los sujetos que aprenden desde sus

posibilidades. Esto significa que los docentes deben posicionarse desde una teoría socio-crítica del currículum, construyendo sus prácticas, autorizándose desde sus saberes y abordando al sujeto como un sujeto situado en un contexto socio- histórico y cultural. Para ello se piensa en un docente que recupere la democracia en el interior de la escuela y del aula, sin perder el rol de guía y tutor de las trayectorias escolares de los alumnos.

El sujeto como docente en formación

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen una biografía escolar a lo largo de la cual han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia. El impacto de esas experiencias estará presente en su proceso de formación como educadores. Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus identificaciones formadoras. *“Esto permite observar como el habitus resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica profesional, que desemboca en una naturalidad de su rol”* (cf. Huergo, 1997).

Los docentes en formación participan en diferentes espacios sociales que inciden en sus modos de *“leer y escribir”* la experiencia, la vida y el mundo. De modo que pensar el campo cultural de los alumnos/as de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan.

En las carreras de Formación Docente los estudiantes suelen poner en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos, así como de recursos comunicacionales y de una persistente restricción a su acceso, (a algunos sectores sociales). Son estos sujetos, los alumnos, quienes sufren el impacto de esta tensión; ya que se ven fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Agudizándose la sensación de desamparo, ya que “ni” el título adquirido con tanto esfuerzo logra alejarlos de la incertidumbre económica.

Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, las relaciones sociales de los jóvenes entre sí, se confrontan con los cambios del mundo de los trabajadores. Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate acerca de las llamadas “nuevas culturas juveniles”, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil.

El estudiante, docente en formación, se define desde sus potencialidades y al mismo tiempo se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. Desde ahí se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus posibilidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria. La heterogeneidad de los grupos en cuanto a su composición por edades, género y características sociales y culturales debe leerse en clave de riqueza y aporte a las múltiples perspectivas de una construcción común, la de los saberes profesionales.

Los docentes formadores de formadores

Los profesores a cargo del proceso formativo se relacionan mediados por el curriculum con los estudiantes. Se trata de *formador de formadores*. “Su condición es la clave de comprensión del nudo problemático del trabajo docente que realizan” (cf. Batallán, 2007: 177).

La identidad del trabajo que llevan a delante estos profesores formadores de docentes se construye sobre la base de:

- ✓ las significaciones y los valores acerca de la actividad proveniente de las articulaciones entre la tradición disciplinar a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de la carrera docente;
- ✓ los sentidos atribuidos a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas;
- ✓ las relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con las que interactúan y en las que procesan trayectorias personales y grupales, así como normativas institucionales;
- ✓ la revisión de los significados otorgados a la Educación, tanto en las representaciones sociales dominantes como en los nuevos paradigmas;

- **Acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente inicial**

En términos generales, es recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de estudio de casos, análisis de tendencias,

discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastar en debate de posiciones.

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados contribuyendo así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

La autoridad pedagógica del docente se sostiene en dos elementos interrelacionados: los saberes que domina para ser enseñados y la legitimación social de su rol. Frecuentemente aparece en el discurso social la idea de que el docente *no sabe lo que tiene que enseñar* y eso mella la autoridad pedagógica. Este es uno (entre varios) de los factores por los cuales la actividad educativa escolar es cuestionada y pierde en cierto modo su sentido social. La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente y ofrecer elementos para la reconstrucción de su autoridad social, para la re-legitimación del rol.

Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan. Esto posibilitará el surgimiento de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica.

Del mismo modo es necesario asumir que un campo de saber instituido no resiste si se cierra y se cristaliza en su propia estabilidad y equilibrio (tendientes a su preservación). Las fuerzas operantes, complejidades y contradicciones hacen posible que ese campo experimente las tensiones, cuestionamientos, dinamismos y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. El diálogo cultural (entendido en su sentido conflictivo y constructivo) entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder.

Los saberes, siempre han sido construidos histórica y socialmente, por lo tanto, poseen un sentido y es por ello que en las últimas décadas se ha agudizado la descalificación sufrida por el saber docente.

El maestro de principios del siglo XX era eficaz porque había una sociedad que pensaba que lo era, que creía que su palabra era valiosa. El papel social estaba legitimado. Este panorama viene cambiando desde hace veinticinco años aproximadamente y recientemente con la promoción de algunas ideas de capacitación que partieron de la descalificación de los saberes acumulados se profundizó aun más. Sumada a la desconexión de sectores docentes de los campos del conocimiento sistematizado y de las producciones culturales.

Por otro lado, esta descalificación ocurre por la inserción de clases sociales originalmente excluidas de la formación docente, por la irrupción de lógicas diferentes, por la *visibilización* de culturas opositoras, subalternas o alternativas a la hegemónica (reconocida como la única válida por la sociedad del conocimiento). Todo ello ha generado una crisis, ha contribuido a acentuar formas de desautorización de la palabra y la posición del docente. *Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, y el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva*³.

Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque *problematizar* más que normalizar.

Los saberes en la formación docente se derivan de los posibles ámbitos de actuación en los que el futuro docente podrá desempeñarse. En función de estos ámbitos de desempeño, se hace necesario incluir en el Diseño Curricular aquellos saberes que le permitan producir intervenciones para mejorar el nivel de aprendizaje y garantizar el derecho a la educación de todas las personas.

Este escenario de actuación se presenta como complejo y plantea al docente el desafío de tener que tomar continuas decisiones que deberán estar sustentadas desde las concepciones teóricas en relación dialéctica con su práctica en los diversos escenarios que constituyen su accionar.

- **Acerca de las prácticas profesionales**

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico

³ José Yuni (comp.). artículo de Myriam Southwell. La formación docente. Complejidad y ausencias. Universidad Nacional de Catamarca. 2009. Pag. 11

de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional presente).

La práctica docente no es decidida individualmente, una práctica deliberada, sino una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. Es un hacer social que implica una experiencia práctica, que es la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente⁴.

Uno de los principales propósitos de la Formación Docente “es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él” (cf.Pansza, 1990: 55).

En esta línea, es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:

- Las prácticas decadentes: surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, donde se partía de un principio de “normalización” lo cual dificultó la aceptación y el abordaje de las diferencias.
- Las prácticas dominantes: conforman la cultura escolar actual y contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela.
- Las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a las nuevas concepciones que tienden a otorgar igualdad de oportunidades a las personas y a lograr su plena integración educativa y social.
- Las prácticas transformadoras: cuestionan los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela o colegio.

Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de análisis. Donde pareciera que la única manera de pensar la práctica, fuera hacerlo poniendo énfasis en el *sujeto de transformación*, que compromete y que a su vez implica en ello la *identidad docente*, mientras paralelamente realiza una suerte de *des-implicación* de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja de formadores y docentes en formación.

Siguiendo con la misma línea de pensamiento, se entiende la práctica docente como el trabajo que se desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio sujeto. Trabajo que si bien está definido en su significación social y

⁴ Edelstein, Gloria. *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. 1995. Pág. 25.

particular por la práctica pedagógica, va más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que las traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

Esas actividades, que superan la práctica pedagógica, van desde aquellas simplemente burocráticas como son el llenado de planillas, planificaciones, preparación de la documentación entre otras; hasta las que la institución encomienda como forma de apuntalar su estructura social (recaudar fondos, cobrar cuotas, organizar eventos benéficos, etc.) pasando por las reuniones de personal, reuniones con padres, preparación de actos conmemorativos, etc.

Estas actividades y relaciones que cotidianamente el docente despliega “fuera” del aula y que son vividas por él en forma agobiante, perturban la práctica pedagógica concreta al producir un distanciamiento de la misma. Es decir, la especificidad del trabajo queda desdibujada e incorporada fragmentariamente a un conjunto de funciones que si bien pueden suponerse como secundarias en el desempeño del rol docente, no ocurre así en el contexto burocrático de la organización institucional donde está inserto. Cumplimentar con estas exigencias implica para el docente la utilización de un tiempo que evidentemente no puede centrar en lo específico.

De tal manera, podemos decir que la práctica docente esta surcada por una red burocrática, entendida esta como el conjunto de las actividades y relaciones que alejan al docente de la especificidad de su quehacer: *el trabajo en torno al conocimiento*.

Finalidades y propósitos de la formación docente en Lengua y Literatura

En el marco de la nueva estructura del sistema educativo, el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado para la escuela secundaria, así como la Formación Docente para esos ciclos constituyen etapas novedosas en cuanto a sus objetivos y a su diseño que se reflejan en cada una de las instancias curriculares que componen el currículo. En el área relacionada con los conocimientos de Lengua y Literatura, nos proporciona información que da cuenta de ciertas regularidades del déficit y de la necesidad de ajustar la formación docente, teniendo en cuenta las exigencias sociales y los aportes de nuevas y distintas teorías. Teorías que señalan la urgencia de una educación en Lengua y Literatura que contribuya a la mejora de la comprensión de las habilidades en *lectura* y

escritura y psicosociales, así como de la vida emocional y el desarrollo y crecimiento sano de los alumnos y alumnas para insertarse en sociedades plurales.

Las *microhabilidades lingüísticas*, hablar, escuchar, leer, entender, escribir. (Cassany: 2002), habituales en la vida de las personas y que sólo se discriminan a los efectos de entender estas destrezas *falsamente discretas e independientes*, no siempre son atendidas en las aulas porque no se ha brindado la suficiente información sobre su psicogénesis y; sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje de estrategias y habilidades, en la formación docente, son indispensables para la expresión y la interacción socio-cultural.

Así como surge la necesidad de preocuparnos en instalar las discusiones pertinentes en cuanto a lo que, en términos de Norma Desinano, establece sobre el estudio disciplinar en el campo de la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociolingüística. Tratamiento riguroso que implica preocupación por *los alcances y los límites tanto de la materia como del objeto con el que se debe trabajar en las Didácticas* específicas. (Desinano, 2006: 89)

De este modo, es nuestro desafío enseñar Lengua y Literatura a partir de los siguientes interrogantes básicos:

¿En qué aspectos entendemos las cosas que hacemos en el aula como resultante de las interacciones humanas? ¿Qué debe saber (y saber hacer) la alumna y el alumno para desenvolverse de una manera adecuada en los distintos roles de su vida personal y social? El objeto de estudio, ¿es la lengua como idioma o la lengua como objeto de la Lingüística o a la Lengua como Gramática?

La Literatura, ¿cómo se puede resolver el problema de la selección de textos y la superación de las pedagogías del placer? ¿Qué espacio se otorga al sujeto lector y sus posibilidades de reflexionar con herramientas válidas? ¿Cómo construir las propias experiencias del placer?

Y, en consecuencia, reformularnos:

¿Qué debe saber (y saber hacer) el profesorado para enseñar Lengua y Literatura? ¿Cómo funciona la escolaridad para producir el saber, las habilidades y las formas de interacción social? ¿Cómo influye la teoría sobre la práctica y la práctica sobre la teoría?

En este sentido, como respuesta a éstos interrogantes se pretende:

- Brindar educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.
- Promover la formación de una identidad docente basada en la autonomía y el respeto profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, compromiso en la búsqueda de la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.
- Comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Aprender a enseñar desarrollando una relación con el conocimiento que promueva la reflexión y actualización permanente de los marcos teóricos de referencia.
- Asumir la actividad docente como una práctica social transformadora que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento científico como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad.
- Concebir la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.
- Valorar la crítica como herramienta intelectual que habilita otros modos de conocer dando lugar a la interpelación de la práctica docente en términos éticos y políticos.
- Promover el desarrollo de una concepción de ciencia como construcción social y humana, cuestionando perspectivas sustentadas en la naturalización de su objeto y en la reproducción acrítica de prácticas tradicionales.
- Adquirir herramientas de lectura y análisis crítico de diversas fuentes, a través de la identificación de finalidades, intencionalidades, prácticas discursivas y posicionamientos teóricos que las sustentan en el marco de sus contextos de producción.
- Propiciar el acceso a saberes vinculados con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que favorezcan su lectura crítica en tanto prácticas sociales, su problematización didáctica y sus implicancias respecto a la lógica de producción del conocimiento.

Perfil del Egresado

Es posible sintetizar el perfil del egresado en los siguientes puntos:

- Ofrecer posibilidades académicas a quienes, por diversas circunstancias, necesitan o prefieren optar por esta modalidad de estudio. Garantizar una formación docente que fortalezca futuras trayectorias profesionales y permitan actuar en distintos contextos con responsabilidad y espíritu crítico.
- Orientar en la adquisición de competencias intelectuales, éticas y prácticas socialmente significativas.
- Formar profesionales en la enseñanza de Lengua y Literatura como disciplina científica, aplicable a distintos campos de las problemáticas humanas: salud, educación, clínica, jurídico, laboral, social, comunitaria.
- Desarrollar capacidades cognitivas: conocimientos referidos a los núcleos temáticos que se indican en los contenidos del currículo.
- Desarrollar capacidades lingüísticas y estéticas necesarias para la comprensión y comunicación de saberes y conocimientos relativos a las prácticas científicas y profesionales en el campo de la Lengua y Literatura.
- Promover capacidades relativas a la autonomía en la búsqueda del conocimiento, del juicio crítico y la creatividad.

El graduado deberá acreditar una formación científica, didáctica y pedagógica que le permita:

- Abordar y transmitir didácticamente temas y problemas propios de Lengua y Literatura en diferentes contextos de actuación profesional.
- Participar en la planificación, ejecución, coordinación y evaluación de planes y programas educativos de distintas características institucionales.

En síntesis, desde la conciencia de que a menudo *“las teorías de las personas se contradicen con la práctica y sus prácticas se contradicen con las teorías”* (Osorio, 1999), junto con una sólida formación académica, se tratará de fomentar en los futuros docentes una indagación crítica sobre lo que sucede en las aulas y contribuir, de esta manera, a la

formación del profesorado en Lengua y Literatura con un proyecto que estará atravesado por la relevancia simultánea del saber psicológico y el saber hacer intervenciones adecuadas y contextualizadas. Además, los avances científicos en Lengua y Literatura nos señalan que ningún texto se lee de la misma manera (Cassany, 2008: 202) y, por ende, los seres humanos organizan su comportamiento comunicativo a través de repertorios de géneros (J.Swales, 1990:58) En tiempos de cambios educativos como los actuales, en los que se pretende revisar el pasado inmediato, el proyecto de Formación Docente en el campo específico de Lengua y Literatura, intenta responder a los interrogantes anteriormente planteados, a partir de la tarea compleja de programar.

Programar es algo más que distribuir los contenidos de las distintas materias y establecer sus intenciones. Su fin es, sin dudas, la organización de la práctica educativa. Es decir, la selección de propósitos de aprendizaje, la ordenación de los recorridos teóricos, el tipo de metodología seleccionada y los criterios de evaluación.

Por otra parte, una programación didáctica no es solamente una herramienta técnica orientada a facilitar el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos, sino también un escenario en el que se refleja una determinada idea sobre los fines sociales de la educación, una determinada concepción sobre cómo se producen los procesos de aprendizaje y, en este caso, un determinado enfoque de la enseñanza de la Lengua y Literatura.

Este Proyecto pretende ser *semiabierto y flexible*. Dadas estas características, se limita a formular propósitos generales, a enunciar líneas de contenidos, a establecer algunos criterios, a indicar algunos recorridos obligatorios porque defiende, sustancialmente, el ejercicio del pensamiento crítico y la autonomía del profesorado en el diseño de su trabajo práctico.

Organización curricular

En el marco de los Lineamientos Curriculares Nacionales, la Estructura Curricular se organiza a partir de tres Campos de Formación: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente.

Estos campos de formación se entienden como estructuras formativas que reúnen un conjunto de saberes delimitados por su afinidad lógica, epistemológica, metodológica o

profesional y se entrelazan y complementan entre sí. Están regidos por un propósito general que procura asegurar unidad de concepción y de enfoque curricular para todos sus elementos constitutivos.

Campo de la Formación General

- Las decisiones curriculares que afectan a este campo de la formación en nuestra provincia, atienden a una pluralidad de dimensiones y demandas. Entre ellas deben considerarse: la configuración de los espacios curriculares vigentes en el plan anterior, la intencionalidad política respecto al impacto de este cuerpo de conocimientos en el perfil de la formación, la necesidad práctica de garantizar la movilidad interinstitucional de los estudiantes; y el compromiso de definir un núcleo de contenidos comunes para las instituciones de Formación Docente.
- Este campo de la formación “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” (Res 24/ 07)
- Este campo requiere ser fortalecido, favoreciendo la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos y promoviendo una formación cultural amplia, que permita a los futuros docentes el vínculo con los diversos modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo.
- El Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.
- El diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas. Se proponen instancias disciplinares que recobran las tradiciones ético-políticas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y socio-antropológicas, junto a espacios, con formatos más flexibles, que integran problemas vinculados a esos y a otros aportes disciplinares.
- Las unidades curriculares del Campo de la Formación General se desarrollan a lo largo de todo el trayecto formativo ofreciendo los marcos disciplinares y

conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión.

Campo de la Formación Específica

- Este campo formativo está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza de la disciplina, así como sus finalidades y propósitos en el marco de la estructura del Sistema Educativo y de la sociedad en general.
- Las unidades curriculares que lo componen se conciben y organizan como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación, incluyendo instancias de diálogo, intercambio y articulación con el campo de la Formación General y de la Práctica Docente; considerando la necesidad progresiva de herramientas teóricas y procedimentales por parte de los estudiantes en formación para la enseñanza; y con creciente complejidad según los niveles de conocimiento y capacidad de análisis e integración que requieran las diferentes unidades curriculares.
- Los contenidos propuestos promueven el abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados, vinculados con conceptos, procedimientos y prácticas centrales de las disciplinas de referencia; saberes relativos a las condiciones generales de su enseñanza y de su apropiación por los diversos sujetos de la educación y saberes orientados a la especificidad y complejidad de los contextos donde se aprende.
- Se promueve un abordaje amplio de los saberes que favorece el acceso a diferentes enfoques teóricos y metodológicos, a las tendencias que señalaron su enseñanza a través del tiempo y al conocimiento de los debates actuales en el campo.

Campo de la Práctica Docente

Este trayecto formativo promueve una aproximación al campo de intervención profesional docente y al conjunto de las tareas que en él se desarrollan. Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos

El Campo de la Práctica, requiere una construcción multidisciplinaria a partir de la integración de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación teoría-empiría.

Cuando se mira el currículum, se puede observar desde una perspectiva de autoridad y poder que presentan los distintos niveles de decisión que involucran a distintos actores y sectores. Uno de esos niveles lo constituye la definición de los Diseños Curriculares de una carrera.

Estos documentos son asumidos por las instituciones y sus docentes a cargo del desarrollo con un fuerte carácter prescriptivo, para luego aparecer los espacios de decisión propios del desarrollo de la cátedra. Allí se va consolidando el currículum real, el que se lleva a la práctica. En un marco de grandes transformaciones sociales, la educación formal no deja de verse afectada por tales circunstancias y como consecuencia se ve exigida a reformular e innovar en cuanto áreas, contenidos, espacios y situaciones a enseñar. Indefectiblemente los responsables de dichos procesos, los docentes, deben aceptar las necesidades que la sociedad marca en este tiempo y como resultado surgen diversos cambios en cuanto la formación inicial y por ende en cuanto al perfil profesional requerido. El desarrollo de las prácticas docentes supone la confluencia de los diversos campos de formación que interactúan y se encuentran transversalmente desde los respectivos espacios y contenidos. La práctica en cuanto a la formación del docente ha transitado históricamente por un camino que fortaleció diversas prioridades a partir del contexto histórico tanto social como disciplinar.

Si nos centramos en la formación docente inicial, es posible señalar que la misma supone el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o de afrontar la práctica profesional de la enseñanza.

Resulta prioritario que exista una transformación en cuanto a la enseñanza para el ejercicio docente, concibiendo al proceso de aprendizaje y enseñanza como compleja y condicionada por factores sociales, económicos, psicológicos, entre otros. Esto promueve realizar una lectura integral a partir del cruce de las lecturas parciales de la realidad que desarrollan cada disciplina.

Si se aspira a promover este recorrido, la integración teoría – práctica no puede ser vista como resultado de la formación, sino como estrategia didáctica que resulta del proceso de aprendizaje en donde confluyen lo inter y lo transdisciplinario a partir de acciones que los docentes a cargo de la formación realicen.

Si los docentes deben comprometerse en esta tarea, entonces los institutos de formación asumen un protagonismo elemental atento que son los mismos los que deben abrir espacios en donde los formadores pertenecientes a los tres campos de la formación participen de instancias de diálogo reflexivo y crítico que posibiliten acuerdos sobre que cual es la concepción de formación desde la cual asumimos nuestra tarea, que propósitos asume la disciplina en los distintos niveles del Sistema Educativo y por supuesto en otros ámbitos institucionales. El repensar la situación de la disciplina escolar desde lo teórico - disciplinar, lo didáctico y desde el análisis y reflexión del ejercicio de la profesión docente, contribuirán a la mejora de las prácticas y al fortalecimiento de las mismas en los trayectos de formación del futuro profesional.

En esta línea de pensamiento tanto las prácticas como la residencia deben contar no solo con el compromiso de la institución que forma docentes sino también, bajo las actuales condiciones sociales y educativas la participación activa de otras organizaciones consolidando un proyecto de trabajo interinstitucional que circula por diversos ámbitos e involucra al instituto formador, las escuelas asociadas, OGs. y ONGs.

Dentro de una dinámica de relaciones y acciones vinculantes, tanto las prácticas profesionales como las instancias de residencias conforman un eje integrador del diseño curricular, interactuando horizontal, vertical y transversalmente con los campos de la formación general y específica en todo el recorrido de la formación docente.

Por lo expuesto, el alumno que se incorpora a los procesos de práctica, desarrolla internamente alternativas de relación y aplicación estratégica de lo estudiado en los diferentes espacios curriculares del campo general y de lo específico y que fueron y son analizados en su carrera. Para que esto suceda se debe evitar disociaciones entre teoría y práctica y coincidir en la centralidad de la enseñanza.

La enseñanza discutida, consensuada y practicada como acción situada y deliberada que en sí misma encierra propósitos que responden a lo social, lo político, lo histórico, lo generacional. Esto supone como resultado un docente en formación que desde su práctica establezca una mirada compleja tanto de su trabajo como acerca de los resultados del mismo y que para ello aplique su razonamiento desde múltiples dimensiones y atenta a los destinatarios en contexto.

Si las instancias de práctica y residencia son entendidas como el ámbito en donde los alumnos transitan un proceso que les permite aprender a enseñar, entonces los equipos de prácticas y residencia deberán consolidar un propuesta de trabajo que atienda

a tales propósitos alentando el desarrollo de un perfil profesional reflexivo, crítico y situado en contexto a partir de sus prácticas docentes.

Carga horaria y porcentajes relativos por Campo de Formación

En el siguiente cuadro se resumen los datos totales de la carga horaria de cada campo de formación de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura:

	Hs. Cát.	Hs. Reloj	%
CAMPO DE FORMAC. GENERAL	992	661	25,20
CAMPO DE FORMAC. ESPECÍFICA	2048	1365	52,03
CAMPO PRACTICA PROFESIONAL	608	405	15,45
UNIDADES DEFINICIÓN INSTITUC.	288	192	7,32
TOTAL CARRERA	3936	2624	100,00

Los formatos de las unidades curriculares

Las unidades curriculares que conforman el diseño de la formación docente se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las PROPÓSITOS y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo.

Asignatura: se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento. Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros. En relación a la evaluación se propone la acreditación a través de exámenes parciales y finales.

Seminarios: se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes constituyéndose en temas/problemas relevantes para la formación. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar. Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de las producciones, aproximaciones investigativas de sistematización creciente de primero a cuarto año. Para la acreditación se propone el “coloquio” que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de informes; ensayos, monografías, investigaciones y su defensa oral; la integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

Taller: se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a una disciplina, tema o problema relevante para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de conocimientos de carácter disciplinar o multidisciplinar. Es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas. Se sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia corporal, lúdica y motriz; la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas individuales o en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional. Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según se establezcan las condiciones para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros. Se trata de una opción que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular, por ejemplo, de un seminario.

El **Taller Integrador** configura una modalidad particular de este formato al interior del Campo de la Práctica Docente. Su evaluación se incluye en las condiciones de acreditación de las Prácticas de Residencia.

Tutoría: espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas de Residencia. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El tutor y el residente se involucran en procesos interactivos múltiples que permiten redefinir las metas e intencionalidades en cada etapa de la propuesta de residencia.

Trabajo de Campo: está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio. Su objetivo se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte de la realidad del campo educativo al que se desea conocer. El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Se trata de un abordaje teórico metodológico que favorece una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno. Este es un formato que resulta relevante para la formación en diferentes unidades curriculares de la Formación Específica y para los procesos de reflexión y comprensión que se realiza sobre

las experiencias de Práctica Docente. Para la acreditación del trabajo de campo se sugiere la presentación de un informe escrito y su defensa oral. Se trata de una opción que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular.

Ateneo: es un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la Práctica Docente y Residencia. Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar, a la vez que ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de práctica y docentes especialistas de las instituciones formadoras. Se trata de una opción que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular.

Los Espacios de Definición Institucional

El desarrollo de espacios de definición institucional permite recuperar las experiencias educativas construidas como parte de la trayectoria formativa de la institución y/o un conjunto de temáticas y contenidos que se consideran relevantes para la formación y no están contempladas en el diseño curricular.

La investigación científica, a la par del registro y sistematización de las experiencias de enseñanza en los ámbitos educativos, ayudan a entenderlos también como ámbitos de producción de conocimientos. Las propias prácticas de los docentes son situaciones de creación o desarrollo de conocimiento que debe ser sistematizado y vinculado con los marcos teóricos que pueden darle sustento y continuidad.

Desde esta perspectiva la formación inicial del docente de Lengua y Literatura debe considerar su posible desarrollo como investigador, en particular de su propio campo y de sus propias prácticas, brindándole herramientas básicas que le permitan una aproximación a esta tarea. No obstante, no se trata sólo de la apropiación de herramientas básicas sino de la formación en una particular disposición en la relación con lo real, disposición que podría caracterizarse por el asombro, la capacidad de pregunta, de repregunta, de desnaturalizar la mirada frente a posibles causas y consecuencias de los sucesos, una disposición a la búsqueda de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan interpretar la realidad, intervenir en ella y transformarla en procura de alcanzar situaciones más justas y democráticas en la educación;

- La formación del docente como investigador.
- Paradigmas de investigación de la enseñanza.

- Los diferentes modos de operar en la investigación social. Lógicas y metodologías.
- Características de la investigación.
- El proceso de investigación: las dimensiones de la metodología.

De acuerdo a lo expresado la opción institucional es incluir como EDI en formato de taller, Investigación Educativa, considerando que es un espacio indispensable para la concreción de la presente propuesta de diseño curricular.

Estructura curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

Estructura Curricular por Campo de Formación:

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Curso	Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
				Cátedra	Reloj	Cuat.	Anual
1°	Pedagogía	Materia	Anual	3	2		96
1°	Psicología Educacional	Materia	Cuatrimstral	7	4.40	112	
1°	Didáctica General	Materia	Cuatrimstral	7	4.40	112	
2°	Sociología de la Educación	Materia	Cuatrimstral	6	4	96	
2°	TIC Aplicada a la Educación	Materia	Anual	3	2		96
3°	Ética y Construcción de Ciudadanía	Materia	Cuatrimstral	6	4	96	
3°	Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana	Materia	Cuatrimstral	7	4.40	112	
3°	Educación Sexual Integral	Materia	Anual	2	0.80		64
4°	Filosofía de la Educación	Materia	Cuatrimstral	6	4	96	
4°	Problemas Educativos Contemporáneos del Nivel Secundario	Materia	Cuatrimstral	7	4.40	112	

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Curso	Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
				Hs. Cat.	Hs. Reloj	Cuat.	Anual
1°	Introducción a la Literatura	Materia	Anual	4	2.40		128
1°	Literatura Regional	Seminario Taller	Anual	4	2.40		128
1°	Gramática	Materia	Anual	4	2.40		128
1°	Lingüística	Materia	Anual	4	2.40		128
2°	Sujeto de la Educación Secundaria	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
2°	Literatura Argentina	Materia	Anual	4	2.40		128
2°	Lingüística Textual	Materia	Anual	3	2.00		96
2°	Literatura Latinoamericana	Materia	Anual	4	2.40		128
2°	Gramática Aplicada	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
2°	Pragmática	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
2°	Comprensión y producción de textos	Materia	Anual	3	2.00		96
3°	Historia de la Lengua	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
3°	Didáctica de la Lengua	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
3°	Didáctica de la Literatura	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
3°	Literatura Española	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
3°	Socio-lingüística	Seminario	Cuatrim.	4	2.40	64	
3°	Psicolingüística	Seminario	Cuatrim.	4	2.40	64	
4°	Literatura Grecolatina	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
4°	Análisis Lingüístico	Seminario	Cuatrim.	5	3.20	80	
4°	Análisis Literario	Seminario	Cuatrim.	5	3.20	80	
4°	Estudios Literarios	materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
4°	Literatura Europea y Norteamericana	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	

CAMPO DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Curso	Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
				Hs. Cuat.	Hs. Reloj	Cuat.	Anual
1°	Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	Práctica Docente	Anual	4	2.40	---	128
2°	Currículum y Programación de la Enseñanza	Práctica docente	Anual	5	3.20	---	160
3°	Prácticas de Enseñanza	Práctica Docente	Anual	5	3:20	---	160
4°	Práctica docente y Residencia	Práctica Docente	Anual	6	4	---	192

Estructura Curricular por Años de Estudios:

CURSO: PRIMER AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semana		Total	
			Cátedra	Reloj	T. Cuat.	Anual
Pedagogía	Materia	Anual	3	2		96
Psicología Educacional	Materia	Cuatrimestral	7	4.40	112	
Didáctica General	Materia	Cuatrimestral	7	4.40	112	
Introducción a la Literatura	Materia	Anual	4	2.40		128
Literatura Regional	Seminario Taller	Anual	4	2.40		128
Gramática	Materia	Anual	4	2.40		128
Lingüística	Materia	Anual	4	2.40		128
Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	Práctica Docente	Anual	4	2.40	---	128
UDI		Anual	2	0.80		64

CURSO: SEGUNDO AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
			Cátedra	Relej	Cuat.	Anual
Sociología de la Educación	Materia	Cuatrimestral	6	4	96	
TIC Aplicada a la Educación	Materia	Anual	3	2		96
Sujeto de la Educación Secundaria	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Literatura Argentina	Materia	Anual	4	2.40		128
Lingüística Textual	Materia	Anual	3	2.00		96
Literatura Latinoamericana	Materia	Anual	4	2.40		128
Gramática Aplicada	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Pragmática	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Comprensión y producción de textos	Materia	Anual	3	2.00		96
Currículum y Programación de la Enseñanza	Práctica docente	Anual	5	3.20	---	160
UDI		Anual	2	0.80		64

CURSO TERCER AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
			Cátedra	Relej	Cuat.	Anual
Ética y Construcción de Ciudadanía	Materia	Cuatrimestral	6	4	96	
Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana	Materia	Cuatrimestral	7	4.40	112	
Educación Sexual Integral	Materia	Anual	2	0.80		64
Historia de la Lengua	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Didáctica de la Lengua	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Didáctica de la Literatura	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Literatura Española	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Socio-lingüística	Seminario	Cuatrim.	4	2.40	64	
Psicolingüística	Seminario	Cuatrim.	4	2.40	64	
Prácticas de Enseñanza	Práctica Docente	Anual	5	3:20	---	160
UDI		Anual	2	0.80		64

CURSO: CUARTO AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
			Cátedra	Relej	Cuat.	Anual
Filosofía de la Educación	Materia	Cuatrimestral	6	4	96	
Problemas Educativos Contemporáneos del Nivel Secundario	Materia	Cuatrimestral	7	4.40	112	
Literatura Grecolatina	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Análisis Lingüístico	Seminario	Cuatrim.	5	3.20	80	
Análisis Literario	Seminario	Cuatrim.	5	3.20	80	
Estudios Literarios	materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Literatura Europea y Norteamericana	Materia	Cuatrim.	5	3.20	80	
Práctica docente y Residencia	Práctica Docente	Anual	6	4	---	192
UDI		Anual	3	2.00		96

Unidades Curriculares

Campo de la Formación General

Pedagogía

Formato: materia

Régimen: anual

Localización en el diseño curricular: primer año

Carga horaria para el alumno: 3 horas cátedra semanales

MARCO ORIENTADOR

La Pedagogía, como reflexión crítica del campo educativo, aporta a la formación de los futuros docentes saberes que les permitirán interpretar, comprender e intervenir en los diversos espacios educativos.

Se reconoce a la Pedagogía, como un campo teórico y como una práctica social que asume la no neutralidad tanto de las prácticas educativas como de los discursos sobre lo educativo.

Reflexionar sobre la educación nos lleva a indagar respecto a diversas conceptualizaciones acerca de la humanidad, la cultura, la sociedad y el cambio social; que están implícitas en las diferentes teorías y prácticas educativas.

Desde esta asignatura, los estudiantes podrán construir saberes para interpretar e interrogar los problemas y debates actuales del campo de la educación, recuperando las preguntas presentes en la reflexión pedagógica, de para qué, por qué y cómo educar.

Estos interrogantes remiten al análisis de las matrices históricas en que se gesta el discurso pedagógico y a las diferentes respuestas que se han configurado como tradiciones pedagógicas diferenciales, desde las pedagogías tradicionales, a los aportes de la Escuela Nueva, las pedagogías liberadoras y los aportes críticos.

Finalmente, en este espacio de formación se pretende desnaturalizar las prácticas educativas focalizando específicamente en la escuela. Analizar el proceso histórico para explicar la escuela, los métodos, los alumnos, los maestros y las relaciones con el

conocimiento es la condición ineludible para promover intervenciones reflexivas y críticas no sólo en el ámbito escolar sino en los entornos educativos que los trascienden.

Propósitos de la formación

- Analizar la construcción del discurso y de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva histórica.
- Aportar herramientas teórico conceptuales que permitan comprender e intervenir críticamente frente a los problemas pedagógicos actuales.
- Reconocer el valor y los sentidos de la educación en la sociedad.

Contenidos

Sociedad, educación y Pedagogía

El campo pedagógico. Conceptualizaciones sociohistóricas: Escuela, educación, conocimiento. El docente y la tarea de educar. La Educación como Transmisión. La Educación como mediación entre la cultura y la sociedad: Tensión entre conservación y transformación. La Educación como práctica social, política, ética y cultural. Espacios sociales que educan. La Educación no Formal. La escuela como producto histórico. La pedagogía en el contexto de la modernidad: la constitución del estatuto del maestro, la pedagogización de la infancia y la preocupación de la educación como derecho. El "Estado educador": la conformación de los Sistemas Educativos Modernos.

Teorías y corrientes pedagógicas

La pedagogía tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva, la Pedagogía Tecnista. Las Teorías Críticas: Teorías de la Reproducción, Teorías de la Liberación y de la Resistencia. La Educación popular: experiencias en América Latina. Supuestos, antecedentes, rasgos y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Su incidencia en el Campo de la Lengua y Literatura. Los sujetos, las relaciones pedagógicas, la autoridad y el conocimiento escolar. Configuraciones de sentidos y de prácticas pedagógicas.

Problemáticas pedagógicas actuales

Debates pedagógicos sobre la función social de la escuela. Relación Estado-familia-escuela. Tensiones al interior del Sistema Educativo: entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia, entre la responsabilidad del Estado y la autonomía.

Psicología Educacional

Formato: materia

Régimen: cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: primer año

Carga horaria para el alumno: 7 horas cátedra semanales

Marco orientador

El propósito de esta unidad curricular es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y en los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva. Es necesario construir marcos conceptuales que complejicen la relación entre el sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Analizar en aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, tanto a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones es un aporte fundamental para apoyar los procesos de mediación del docente en el diseño y la coordinación de la enseñanza.

Propósitos

- Conocer las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas abordadas en el campo de la psicología educacional.
- Comprender los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.
- Comprender los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

Contenidos

Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo

Perspectivas teóricas. El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

La perspectiva psicogenética La lectura de procesos educativos: procesos de desarrollo y equilibración.

La perspectiva socio-histórica

La educación como proceso inherente a los procesos de desarrollo subjetivo. Los procesos psicológicos superiores. La toma de conciencia, el control voluntario y la descontextualización. La zona de desarrollo próximo. Relaciones entre aprendizaje, desarrollo e instrucción.

La perspectiva cognitiva

El aprendizaje por asociación y por reestructuración. Estrategias de aprendizaje. Escolarización y desarrollo cognitivo. La motivación. El aprendizaje significativo. Los procesos de interacción entre pares y docente-alumno en contextos formales e informales. Comunicación y construcción cognitiva en la sala de clases.

Caracterización de los fenómenos educativos

Perspectivas históricas, sociales y políticas. Las necesidades básicas de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje, fracaso escolar. El éxito y el fracaso escolar como construcción. Problemáticas actuales: género, violencia escolar, procesos de estigmatización entre otros.

Didáctica General

Formato: materia

Régimen: cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: primer año

Carga horaria para el alumno: 7 horas cátedra semanales

MARCO ORIENTADOR

La Didáctica es la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza. En esta unidad curricular se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, del sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en particulares contextos sociales, históricos y culturales.

En este campo disciplinar se puede reconocer una trayectoria histórica de preocupación normativa sobre la enseñanza, ligada a la producción de conocimientos que orientan la acción y la construcción de experiencias relevantes. Mirar críticamente el aporte de la Didáctica General, implica superar una perspectiva tecnicista, para avanzar en el desarrollo de estructuras teóricas interpretativas, metodológicas y de acción. La enseñanza, objeto de la Didáctica, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que articula conocimiento, sentido y poder. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia.

El currículo, la relación contenido/método, la planificación, la enseñanza y la evaluación; se constituyen en ejes organizadores del contenido didáctico que deben contextualizarse en las características y problemáticas propias de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

Propósitos

- Promover la comprensión de los procesos que atravesaron históricamente la complejidad de la enseñanza.
- Posibilitar el análisis reflexivo de las dimensiones técnicas, pedagógicas y políticas involucradas en los procesos y documentos curriculares.
- Construir herramientas conceptuales y prácticas que permitan intervenir críticamente en la realidad del aula.

Contenidos

El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza

Didáctica: Qué, por qué y para qué de la Didáctica. Viejas y actuales preocupaciones. Teoría didáctica y prácticas de la enseñanza: La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. La enseñanza como práctica social. La enseñanza como práctica reflexiva. La enseñanza y el aprendizaje. Relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

El currículum y la escolarización del saber

Currículum y conocimiento. El currículum y la escolarización del saber: Criterios de selección, de organización y de secuenciación. Sentidos del currículum: Como texto y como práctica. Currículum prescripto, oculto y nulo. Desarrollo curricular: sujetos, procesos, niveles. Currículum de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Articulaciones. Adecuaciones curriculares y organizativas. La organización curricular en plurigrado. Adecuaciones curriculares.

La relación contenido método

El conocimiento eje del sentido de enseñar. Los contenidos de enseñanza. La transposición didáctica. Relación forma /contenido. La construcción metodológica. La clase. Configuraciones didácticas. Las estrategias de enseñanza. El grupo clase. La planificación de la enseñanza, sentidos y significados. Programas, proyectos, unidades didácticas, planes de clases.

La problemática de la evaluación

Relación entre evaluación y enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Sentidos e implicancias de la evaluación. Diseño y análisis de instrumentos de evaluación. Elaboración de informes de evaluación. La participación de los sujetos en la evaluación. La evaluación como insumo para la mejora del trabajo docente.

Sociología de la Educación

Formato: materia

Régimen: cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: segundo año,

Carga horaria para el alumno: 6 horas cátedra semanales

Marco Orientador

El sentido de esta asignatura es proponer una mirada a la realidad social con otros ojos. Partiendo de lo cotidiano se puede captar lo profundo de la estructura social instalado en los sujetos, desnaturalizando las relaciones sociales de las que cada uno forma parte en su permanente reproducción y/o transformación.

Se propone el doble proceso de introducir categorías de análisis a la vez de ir deconstruyendo indicadores empíricos que, a manera de círculos concéntricos, contribuyan a develar cómo y en qué sentido se manifiestan relaciones sociales en los hechos más insignificantes. Asimismo, se tratará de advertir sobre las continuidades y rupturas presentes en estas relaciones. El orden de los temas a abordar, depende de la confluencia de dos ejes: por un lado la posibilidad de ir de lo más cercano e inmediato, a lo más lejano y estructural. Por el otro, ir abordando la teoría sociológica entre dos ámbitos de explicación y aplicación: la sociología clásica y la sociología de la educación.

La teoría sociológica con" ene un conjunto de herramientas conceptuales que han demostrado ser ú" les para contribuir al conocimiento sistemático del complejo mundo de la educación. En efecto, éste constituye una realidad "densa" de estructuras, agentes, prácticas y relaciones sociales cuya adecuada comprensión exige un trabajo sistemático de análisis y reflexión.

La "mirada sociológica", a partir de sus diferentes enfoques, es un aporte fundamental para la comprensión del propio trabajo de enseñar, los procesos de escolarización y sus efectos en la conservación y transformación de la sociedad. La teorización respecto a estas cuestiones puede ser pensada como una herramienta para la transformación y en este sentido, conocer la realidad educa" va de un modo sistemático permite interpretar sus condiciones y también sus límites. Esos mismos límites pueden convertirse en condiciones de posibilidad de la transformación social y educativa. En las últimas décadas la Sociología de la Educación, en tanto campo disciplinario ha vivido un dinámico desarrollo; ya sea apoyado en los presupuestos de las principales escuelas teóricas de la sociología; con el apoyo de nuevas perspectivas académicas como son las

contribuciones del paradigma socio-educativo crítico; o con la concurrencia de otras disciplinas sociales.

En este marco, se considera como propósito central articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo de la producción teórica e investigativa de la sociología de la educación; en particular a aquellos referidos al problema de la producción y reproducción de la sociedad y a la contribución específica de la educación a esta cuestión. Comprender el escenario socio-cultural, político y económico que enmarca los desarrollos de la Sociología de la Educación en la actualidad, resulta prioritario. Los problemas construidos por la disciplina, desde distintos paradigmas, escuelas y tradiciones investigativas, deben situarse en determinados contextos socio-históricos de producción. Los enfoques constituyen respuestas teóricas a problemas que se legitiman como discursos, tanto en el campo académico como en los espacios sociales en los que circulan.

Así, la unidad curricular de Sociología de la Educación se organiza desde una perspectiva teórico-metodológica que aborda aspectos centrales de la disciplina, sus núcleos epistemológicos y condiciones históricas de producción.

Desde la dimensión formativa, se pretende aportar insumos para el análisis de la práctica educativa y brindar instrumentos teórico-metodológicos para la comprensión de las principales problemáticas educativas existentes en la actualidad. Fenómenos como la socialización de la infancia y la juventud, la educación como factor de cambio o reproducción social, las vinculaciones entre la escuela y la desigualdad, los procesos de selección educativa, el currículum oculto, entre otros, constituyen problemáticas centrales para su abordaje en este espacio de la formación inicial de los docentes.

Estudiar estas cuestiones a partir de las herramientas que aporta la Sociología de la Educación, contribuye a complejizar el análisis de los fenómenos educativos, habilita a desnaturalizar el orden social y educativo, y posibilita la comprensión de la dinámica social de la que participan actores (individuos y grupos), en el marco de relaciones de poder que se manifiestan en el ámbito del Estado y la Sociedad.

Contenidos

Sociedad y educación

Configuración del campo de la Sociología de la Educación. Problematicación acerca de los vínculos entre el campo de "lo social" y el campo de "lo educativo". Sociedad y

Educación: su vinculación a par" r de los diferentes paradigmas. Perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo. El papel del sistema educativo y de la escuela en la reproducción económica, cultural e ideológica. Teorías de la reproducción. El aporte de las perspectivas críticas. Teorías de la resistencia. Las corrientes interpretativas.

Estado, educación y poder

Relaciones entre Estado y educación en el desarrollo de la sociedad capitalista. Poder, conflicto y formas de dominación. Estado, sistema educativo y control social. Hegemonía. Modos de construcción del poder en los Estados modernos. Estructura social y sistema educativo. Educación y clases sociales. Posibilidades y límites de la educación como herramienta de movilidad social. Los procesos de exclusión y discriminación educa" va. Perspectivas neoliberales y su impacto en las políticas sociales. Fragmentación del sistema educativo y cambios en los factores de estratificación.

Escuela y desigualdad

Desigualdades sociales y desigualdades educa" vas. Capital cultural y escuela. Tensiones entre condiciones objetivas y subjetivas. La institución escolar como construcción social: habitus, prácticas sociales y escolares. El currículum y los procesos de control social. Fuentes de desigualdad educativa: clase, género y etnia. El rol de los docentes frente a la desigualdad: como agente transformador o reproductor. La construcción simbólica de la pobreza, la inteligencia y la violencia: las nominaciones escolares. Los estigmas sociales en la escuela. La configuración de las trayectorias de los alumnos: límites y posibilidades. ¿Cómo puede la escuela contribuir a mejorar las condiciones simbólicas de las trayectorias de los alumnos?

Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicada a la Educación

Formato: materia

Régimen: anual

Localización en el diseño curricular: segundo año

Carga horaria para el alumno: 3 horas cátedra semanales

Enfoque teórico metodológico

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) están transformando la sociedad, cambiando la manera como la gente trabaja, se comunica y aprende. La responsabilidad formativa de los ISFD requiere estar en consonancia con la realidad tecnificada del siglo XXI. Es fundamental que en la formación inicial el/la futuro/a docente incorpore las posibilidades de las TICs en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Las TICs son efectivas cuando son capaces de constituirse en un soporte transversal y constituyente del currículo escolar. Muestran su potencialidad a la luz de su incorporación al trabajo en torno al saber (al que contribuyen a reconfigurar), pues allí cobran sentido y dejan de ser una mera exterioridad técnica. Por ello, este taller al comienzo de la formación del futuro docente apunta a promover y consolidar las etapas de vinculación con las TICs: de aproximación (aprender a usar las TICs), de apropiación (aprender a través de las TICs) y de creación (aprender a usar las TICs para enseñar).

Propósitos

- Buscar, seleccionar, obtener, almacenar y evaluar información, optando por la informática en aquellas situaciones que requieran de su aplicación.
- Utilizar la informática como una herramienta que permite la administración de la información.
- Producir documentos en distintos soportes adecuados a situaciones informativas y formativas.
- Utilizar aplicaciones y generar productos hipertextuales y/o multimediales con TICs que resuelvan las necesidades de información y comunicación dentro del entorno social real/ inmediato/ próximo (virtual y no virtual).
- Interpretar y crear información empleando los códigos audiovisual y multimedia.
- Interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios.
- Usar en forma responsable la información y la comunicación.
- Seleccionar y evaluar software y materiales educativos digitales.

- Trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.

Contenidos

Búsqueda, evaluación y gestión de la información. Procedimientos preventivos y de gestión y organización de la información. Componentes y funcionamiento de una computadora. Sistemas operativos. Almacenamiento y recuperación de información en distintos soportes. Organización de la información. Redes. Recursos compartidos. Instalación de software. Medidas de seguridad y prevención de virus.

Herramientas Telemáticas. Internet. Aplicaciones. Criterios de búsqueda de información. Texto. Hipertexto. Redes. Comunicación asincrónica y sincrónica. Procesamiento, organización y producción de información con herramientas ofimáticas. Tecnologías emergentes. Tecnologías hipermediales en la escuela. Integración: El camino de la lectura a la escritura, de la búsqueda a la producción y colaboración. Las TICs en la práctica docente.

Cambios culturales y las TIC. La sociedad de la información y sus demandas al ámbito educativo. Digitalización e interactividad: dos elementos claves de las TIC. Las Ciberculturas. Alfabetización digital. Entornos virtuales de aprendizaje: nuevos escenarios educativos.

Las TIC y la enseñanza. Oportunidades y riesgos de las TIC para la educación. El rol del docente y del alumno en los nuevos escenarios educativos. Nuevos dispositivos tecnológicos para la educación. Entornos de aprendizaje colaborativo: *blog*, *webquest*, *wikis*. La formación y las actitudes del profesorado en relación con las TIC. La integración curricular de TIC.

Ética y Construcción de Ciudadanía

Formato: materia

Régimen: cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: cuarto año

Carga horaria para el alumno: 6 horas cátedra semanales

Marco orientador

El presente espacio curricular debe ineludiblemente hacerse cargo de las expresiones sociales, políticas, económicas y culturales actuales más destacadas, generadoras de numerosos interrogantes éticos, a fin de un tratamiento con sentido de los temas Educativos propuestos para un abordaje Ético.

Por ello, no debe desconocerse la expresión actual de un mundo cuyos procesos más representativos se manifiestan a partir de fenómenos como la globalización, la posmodernidad, la cultura juvenil emergente, y otros cuyos valores implícitos y explícitos, creencias, lenguajes y significaciones manifiestan un continuo y progresivo debilitamiento de los vínculos morales y solidarios.

Así también, se manifiestan numerosas transformaciones en la familia y la escuela; la familia ha dejado de ser una estructura jerárquica organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal.

Para algunos autores estos cambios familiares junto a los fenómenos descriptos, generan una debilidad en la transmisión de los mandatos y valores intergeneracionales.

Esta crisis de la autoridad familiar estaría en la base de los procesos de erosión de las estructuras institucionales que sostienen a la sociedad. Por ello, el hecho de pensar en estrategias para contribuir a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida, es posible de ser considerado como una actitud sostenida por algunos conatos de resistencia desperdigados en acciones adjetivadas como regresivas.

Sin embargo, si se considera la posición que evade la renuncia de la escuela como una Institución “civilitatoria”, junto a nuevos significados de transmisión cultural, otros desafíos comienzan a ser posibles.

Desde la premisa que la escuela es una Institución “civilitatoria” en el sentido que le da Elías (En Tiramonti), en cuanto: “... habla de formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos (...), un dispositivo destinado a generar una “comprensión compartida” de la realidad...” se torna imprescindible una referencia a un marco común, ya que, tal como lo plantea Tiramonti, lo social evidencia un panorama cada vez más “fragmentado”, -debido a “...la ruptura del campo del sentido compartido por el conjunto de instituciones y de agentes que circulan en ellas”-, induciendo al riesgo de la “atomización y fragmentación del sistema”

Por otro lado, si se tiene en cuenta que la transmisión es una cuestión definitiva de la escuela, se evidencia la exigencia que torna desafío, la posibilidad curricular de formular

un espacio desde donde sea posible sostener la transmisión a partir de la comprensión compartida de la realidad a fin de la formación personal y ciudadana.

Ante esta situación, se propone que el enfoque de la formación ética considera que la escuela debe asumir el papel de mediadora crítica y transmisora de valores culturales a partir de la facilitación a las nuevas generaciones de herramientas que les permitan la decodificación de significados, y su jerarquización para construir un proyecto personal y ciudadano con sentido.

Asimismo y en la formación docente en términos complejos de búsqueda de identidad con relación a las prácticas pedagógicas, se propone interrogar permanentemente dicha práctica docente como horizonte de formación específica.

El campo de la Formación Ética y Ciudadana, así abordado y en términos de formación docente cobra significado al adoptar la perspectiva del discurso de este modo se pretende contribuir a la formación de docentes que reflexionen y propicien la reflexión y la auto reflexión sobre los “actos” humanos en los discursos de casos específicos de la práctica educativa para la formación de personas responsables, críticas, con conciencia democrática y con respeto por si mismos y por los otros, en el marco de las diferencias, de los derechos humanos y de la protección al ambiente.

De acuerdo al sentido asumido, diferentes expresiones tales como: la formación democrática, la búsqueda de formas de diálogo y de deliberación posibilitante de una comunicación libre y abierta, El desarrollo de prácticas de solidaridad en la escuela y su contexto, la construcción de criterios de análisis de acción basados en un sentido atinado de justicia, el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos sobre la base de la alteridad, el respeto por sí mismo y por los otros, al orden constitucional, el reconocimiento a los valores universales, la preservación del medio natural y el compromiso responsable con los problemas de la comunidad.

- Interpretar crítica y reflexivamente los textos dispuestos para la formación, en los discursos de casos específicos de la práctica docente y en la generación de diálogos y argumentos
- Constituir las problemáticas abordadas en Formación Ética y Ciudadana como propiciadoras de reflexión crítica en los diferentes ámbitos posibles de su aplicación y de acuerdo a los modos cómo se enfrentan en contextos específicos.
- Reconocer, reconstruir, evaluar críticamente, elaborar y asumir argumentaciones propias con relación a las posiciones planteadas a fin de su comunicación y discusión.

Ejes de Contenidos

Los Paradigmas Éticos.

El ámbito normativo de la Ética. La dimensión moral. Los paradigmas Éticos: El paradigma del cálculo de utilidades (Bentham; Moore; Smith; Ricardo). El paradigma de la ética pragmática (Dewey). El paradigma de la comunicación (Teoría de la acción comunicativa: Habermas; Pragmática trascendental del lenguaje: Apel). Foucault: Las apuestas éticas del sujeto. El período posmoralista: Rorty; Vattimo, Badiu. Criterios morales o criterios éticos en la Educación ¿Educación Moral? ¿Educación Ética? El dilema de la educación como deber o la educación como experiencia: la complejidad de las transmisiones pedagógicas. Las formas de autoritarismo o de autorización docente.

La Ética y la política. El dilema entre la condición política de la educación o la educación dependiente de la política

La Ética y la Política. La dimensión jurídica. Maquiavelo y el divorcio entre la ética y lo político. Kant político moral o moralista político. Weber distinción entre convicción y responsabilidad.

La ciudadanía: revisión del concepto como sentido del curriculum. El papel de la escuela en la formación de la ciudadanía.

La Ética y el Derecho.

El estudiante ante la tensión entre autonomía - dependencia pedagógica. La democracia liberal y democracia republicana. La democracia como política deliberativa. La Ética y la pluralidad de las formas de vida. Las relaciones con el otro: Multiculturalidad; Interculturalidad; Derechos Humanos; Normatividad social; La ley y el derecho.

Individualismo y educación en los derechos humanos. Autonomía o los adultos ante el delicado ejercicio de una experiencia facilitadora: ¿Autodidactismo o autonomía? La asimetría en la relación docente alumno: ¿Igualar o borrar las diferencias entre docentes y alumnos?

La Ética ante la transformación de la Técnica. El Docente frente a los desafíos tecnológicos.

La técnica. Evolución y valoración de la técnica. La racionalidad tecnológica ¿progreso o riesgo? Responsabilidad y biocentrismo; Problemas morales ante el reto tecnológico: la manipulación de la vida.

La posición docente ante los problemas éticos de la tecnología: El docente como funcional al sistema; el docente como emancipador; el docente como facilitador. La búsqueda de una identidad docente ante los desafíos éticos tecnológicos actuales

Historia y Política de la Educación Argentina

Formato: materia

Régimen: cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: tercer año

Carga horaria para el alumno: 7 horas cátedra semanales

Marco orientador

Esta unidad curricular presenta un recorrido histórico sobre la política educativa argentina y la construcción del sistema educativo en relación con los procesos sociales que le dieron origen. Se parte de suponer que la relación entre las políticas educativas y los procesos económicos guardan una relación compleja y mediada.

A su vez, la historia del sistema educativo argentino permitirá mostrar concretamente cómo éste ha ido cambiando, acompañando e influyendo, en ocasiones decisivamente, en la constitución y transformaciones del país.

La manera en que el sistema educativo está fuertemente enlazado con el Estado debe ser un núcleo de importancia a desarrollar, ya que las políticas educativas influyen inmediata y decisivamente en la escuela, donde los maestros se constituyen en los agentes sociales encargados de su implementación. 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. Un espacio especial se destinará, en esta unidad curricular, para abordar la evolución y desarrollo de la Lengua y Literatura en la educación y política educativa argentina.

Propósitos

- Conocer las líneas de política educativa que han conformado el sistema educativo argentino.
- Identificar las transformaciones del sistema educativo en su contexto socio-político cultural para comprender sus funciones, estructuras y redes interiores.
- Analizar y comprender la evolución del sistema educativo argentino desde sus orígenes hasta la actualidad.
- Conocer los marcos legales y normativos nacionales y provinciales del sistema educativo.

- Reconocer el lugar y la evolución de la Lengua y Literatura en la historia del Sistema Educativo Nacional y Provincial.

Contenidos

Historia y Política de la educación

La dimensión política de la educación. Concepto de política pública. Estado y Educación. Papel del estado. Política nacional, federal y provincial.

Desarrollo histórico: principales corrientes político - educativas del siglo XIX, XX, XXI.

Políticas educativas contemporáneas. La Lengua y Literatura en la historia y política de la Educación Argentina. Desde la igualdad del acceso hacia la igualdad de los logros educativos: equidad, diversidad, inclusión.

El sistema educativo argentino y la legislación que lo regula

El Sistema Educativo Argentino. Su estructura y dinámica. Las leyes como instrumentos de la política educativa. La educación en la legislación nacional. El proceso de conformación del sistema escolar argentino desde la normativa legal. La educación como derecho de todos los ciudadanos. Trabajo docente. Derechos laborales docentes. Legislación del siglo XIX. Ley Federal de Educación N°24.195, Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N°24.049, Ley de Educación Superior N°24.521, Ley Nacional de Educación N°26.206, Ley Nacional de Financiamiento Educativo N° 26.075, Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26058. Las funciones de los Ministros de Educación a través del Consejo Federal de Educación. El INFD y el INET. Los sistemas educativos provinciales. Marco normativo que regula la actividad laboral y profesional del Profesor/a de Lengua y Literatura. Los colectivos docentes y su organización frente a las políticas educativas.

Educación Sexual Integral

Formato: materia

Régimen: anual

Localización en el diseño curricular: tercer año

Carga horaria para el alumno: 2 horas cátedra semanales

Marco orientador

La sexualidad es un factor fundamental de la vida humana y para entenderla es necesario inscribirla en un complejo de relaciones que la sitúen en su genuina dimensión. La sexualidad humana representa lo que las personas son, comprende sus sentimientos y relaciones e implica aprendizajes, reflexiones, planteamientos y toma de decisiones. Es una de las expresiones del sujeto en relación consigo mismo y con los otros. El ser humano se constituye como tal en relación con el otro social y se desarrolla dentro de un grupo cultural que le aporta creencias, normas y valores. Descubrir y abordar la educación sexual, y preguntarse cuál es el rol que cumple la institución escolar y qué temática pueda impactar en las prácticas escolares cotidianas debe ser trabajada en la formación docente.

La Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150) establece la obligatoriedad de impartir educación sexual integral en todas las escuelas, desde el nivel inicial hasta el nivel superior. En esta oportunidad el Diseño Curricular, incorpora un Seminario que aborda las cuestiones relacionadas a la Sexualidad y a la Educación Sexual Integral, a fin de otorgar a los futuros docentes herramientas de análisis y metodológicas que puedan ser transferidas en sus prácticas docentes a los niños, niñas, jóvenes y adultos.

En este sentido, se propone un espacio de formación e intercambio de experiencias que apunta a descubrir y deconstruir supuestos que hacen a las propias concepciones y a la labor docente, para avanzar en la profundización conceptual.

Propósitos

- Generar un proceso de construcción conjunta de conocimientos específicos al abordaje de la E.S.I., a través del intercambio de experiencias y la reflexión grupal.
- Profundizar los marcos conceptuales y metodológicos para la enseñanza de la E.S.I. en el marco del enfoque de la Ley 26.150

Contenidos

La sexualidad como concepto complejo.

Concepción de Sexualidad y Educación Sexual. La sexualidad como construcción histórica y social. Complejidad del concepto. Sus múltiples dimensiones: biológica, psicológica, jurídica, ético-política. Sexualidad y Escuela. Educación Sexual: enfoques en la enseñanza. Marco legal. Ley 26.150. Estrategias metodológicas para la implementación de la ESI: las puertas de entrada de la ESI: a) posicionamiento personal y profesional.; b) Dimensión Curricular, c) Dimensión de la organización de la vida escolar. d) Dimensión episodios disruptivos

Educación Sexual integral: Perspectiva de género

Concepto de género: distintos desarrollos conceptuales y su evolución histórica. Las identidades de género como construcción cultural, social e histórica. Diversidad sexual. Heteronormatividad. La perspectiva de género como herramienta de análisis de las prácticas cotidianas en la escuela. Género y derechos. La escuela y los procesos de formación de identidades de género. La reproducción de estereotipos sexuales y su incidencia en el acceso a la igualdad de oportunidades. Estrategias metodológicas para el abordaje de la ESI desde la perspectiva de género

Educación Sexual Integral: Enfoque de Derechos. Promoción de la Salud

La construcción de los derechos y las responsabilidades. Marco legal relacionado con la Educación Sexual Integral. La noción de sujeto de derecho. El enfoque de derecho desde la práctica cotidiana de la escuela Vulneración de derechos Concepto de Salud de acuerdo a la OMS. Promoción y prevención Estrategias metodológicas para el abordaje de la ESI desde el enfoque de derechos y la promoción de la salud. Derechos sexuales y reproductivos.

Filosofía de la Educación

Formato: materia

Régimen: cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: cuarto año

Carga horaria para el alumno: 6 horas cátedra semanales

Marco orientador

La materia Filosofía tiene como propósito brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo. Se abordarán los problemas filosóficos relacionados con la vida humana, con la cultura y con la educación.

Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geo-culturales de su producción.

Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades.

De allí que sea necesario ubicar esta materia de manera relacionada con las otras del Campo de la Fundamentación.

Contenidos

La Filosofía. Definición etimológica y sentido cultural. Tradición filosófica occidental: concepción respecto del concepto de hombre, conocimiento, praxis, lenguaje, ciencia y arte. Crisis y apertura de estas nociones en el pensamiento contemporáneo. Su situacionalidad en Latinoamérica y Argentina.

El ser humano, la historia y la cultura. Discursos filosóficos sobre el sujeto. Sentido social y subjetivo del sujeto. La cultura como unidad histórica de sentido. Filosofía de la alteridad: intersubjetividad y construcción dialógica. Pensamiento, conocimiento y lenguaje. Concepciones actuales del conocimiento. Lenguaje, conocimiento y autonomía. Saber y poder. Episteme, imaginario social y conocimiento científico. Problemas de la epistemología contemporánea. La cultura y la educación en el pensamiento latinoamericano. El pensar situado en Latinoamérica. Modos de situarse en América.

Pensamiento, historia, cultura popular y filosofía latinoamericana. Filosofía de la liberación. El pensamiento argentino y la educación.

PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Formato: materia

Régimen: cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Cuarto año

Carga horaria para el alumno: 7 horas cátedra semanales

Marco Orientador

La educación secundaria en los últimos tiempos fue objeto de múltiples reformas, lo cual ocasiono un impacto profundo en su organización institucional, en los criterios pedagógicos, en los diseños curriculares, en el sistema de evaluación, el desempeño docente como si también en las normas de convivencias

Por ello requiere ser puesta en observación y reflexión, a partir de múltiples visiones, temas y problemas, desde los aportes teóricos e históricos, reconociendo la presencia de múltiples perspectivas. Siendo imprescindible abordar cada uno de los temas propuestos, desde la multiplicidad de opiniones del mundo académico, político y educativo, generando con ello conocimientos de área con un planteamiento más globalizado

Resulta clave generar estrategias en base a interrogantes y problemáticas sobre la educación secundaria, que habilite analizar logros y desafíos, que posibilite el abordaje multifacético, que parta desde las vivencias personales o grupales, pero más bien que se sostenga, analice y argumente a partir del uso de recursos basados en informes de base estadística, en artículos y documentos de políticas públicas vinculadas a la calidad e inclusión en el ámbito educativo, en bibliografía especializada en temáticas como la fragmentación educativa, la desigualdad y la configuración del nivel secundario.

Pues la educación secundaria se configura en un nivel que propone diversos interrogantes como base para la reflexión. Para lo cual se impone la necesidad de desnaturalizar, interrogar y repensar aquellas lógicas institucionales y prácticas pedagógicas que reproducen viejos modelos de hacer escuela.

PROPÓSITOS

- Comprender las problemáticas del nivel secundario como desafíos de un abordaje multifacético.

- Generar una posición reflexiva permanente, promoviendo una particular sensibilidad teórica y metodológica en los procesos de indagación de la “realidad” del nivel secundario
- Inscribir las problemáticas del nivel secundario en procesos reflexivos que trasciendan lo pedagógico didáctico, hacia procesos más amplios y complejos.

CONTENIDOS

Eje Temático I: Concepción/Perspectiva Histórica

Constitución histórica de nivel secundario en América Latina.

Situación actual del nivel secundario: crisis de la escuela y del agotamiento de su sentido tradicional.

La cultura contemporánea y la educación media. Las exigencias de universalización y los límites de la escuela tradicional. Las exigencias de Inclusión y Calidad.

La escuela como dispositivo cultural y tecnológico. Los sentidos de la escuela secundaria.

Eje Temático II: Concepción/Perspectiva docente

Demandas al docente de educación secundaria: saberes, autoridad, actualización disciplinar y pedagógica, relaciones personales e institucionales.

La docencia como trabajo profesional institucionalizado

Condiciones laborales docente

Las tecnologías en la formación y práctica docente

Eje Temático III: Concepción/Perspectiva del sujeto que aprende

Los problemas de enseñanza y aprendizaje: discusiones en torno a la entidad del conocimiento en la escuela secundaria

Sistemas de evaluación/ Promoción

Las trayectorias Escolares: educación para el trabajo/ educación para estudios superiores.

Códigos de convivencia- Mediación Escolar.: como Estrategias de Resolución de Conflictos

Construcción de la ciudadanía.

Bibliografía General del Campo de la Formación General

- ABBAGNANO, N. 1980 *Pedagogía*. Bs. As. Paidós.
- AGENO, R. 1993 *El psicólogo en la(s) institución (es) educativas, el psicólogo en el campo de la educación*. Rosario: Publicación UNR.
- AGENO, R. *Apuntes para una Psicología de la Educación*. Publicaciones UNR.
- AGUERRONDO, I. Y BRASLAVSKY, C. 2003 *Escuela del futuro en sistemas educativos del Futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Bs. As.: Papers Editores.
- ALMANDOZ, M. 1996 *Sistema Educativo Argentino: Escenarios y políticas. Capítulo 3: Bases legales del sistema América latina*. Documento de Antecedentes para el Banco Interamericano de desarrollo (BID).
- ALONSO, E (y otros) 1997: *Historia: La Argentina del siglo XX*. Aique
- ÁLVAREZ DE LUDUEÑA, M. 2004 *Hacia la didáctica como teoría del enseñar y del Aprender*. Documento de la OEA.
- BAQUERO, R y TERIGI, F. *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*.
- BARBERA, E. 2004 *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- BAUDELLOT, C. Y ESTABLET, R. 1990 *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI
- BERTOLINO, E., EVANGELISTA, M., PERELLI, L. 2007. *Educación sexual. Una demanda ética*
- BOWLES, S. Y GINTIS, H. 1983 *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- BRAILOVSKY, D. coord. 2008 *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. México: Ensayos y Experiencias.
- BUTELMAN, I. 1997 *Pensando las instituciones*. Bs. As.: Paidós.
- CAMARGO, R.A Y GAONA PINZON, P, 1994 *Ética y Educación. Aportes a la Kant*. Colombia: Magisterio.
- CAMILLONI, ALICIA y otros. 1996 *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As. Paidós
- 2007 *El saber didáctico*. Bs. As: Paidós.
- CASTEL, R. 1999 *La nueva cuestión social en la metamorfosis de la cuestión social*.
- CHARTIER, A. M 2004 *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CITRO SILVIA. 2009. *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires. Biblos.

- CITRO, SILVIA. 2010. *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires. Biblos.
- COLL, C. 1998 *Psicología de la Educación*. España: Edhasa
- CONTRERAS DOMINGO, J. 1990 *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. España: Akal
- CORTINA A. Y MARTÍNEZ E. 2000, *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos,
- DAVINI, M. 2005 *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.
- DURKHEIM, E. 1982 *La división del trabajo social*. Madrid: Akal
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M. 1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Bs. As.: Santillana.
- FEINMANN, J. 2008 *La filosofía y el barro de la historia*. Bs. As.: Planeta.
- FELDMAN, D. 2004 *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Bs. As.: Aique.
- FERNANDEZ, L. 2000 *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a una formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas teóricas. Bs As: Paidos.
- FERREIRO, E. 1999 *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. 1996 *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- GALLART, M - *La construcción Social: Escuela Media, un apoyo institucional*
- GARAY, L. 2000 *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: UNC.
- GARAY, L. 2007 *Investigación Educativa, Investigadores y la Cuestión institucional de la Educación y las Escuelas*. Postítulo en Investigación Educativa a distancia. Córdoba: UNC.
- GARCÍA LINERA, A. Y MIGNOLO, W. 2006 *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Bs. As.: Ediciones del signo.
- GARCÍA MORENTE 2007 *Lecciones preliminares de filosofía*. Bs. As.: Losada
- GARGARELLA R.1992. *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Barcelona: Paidós,
- HABERMAS J., 1998, *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós
- HERNÁNDEZ ROJAS G. *Paradigmas en Psicología de la Educación*” Ed. Paidós.
- [http://portal.unesco.org/es/ev.php-](http://portal.unesco.org/es/ev.php)
- [http://portal.unesco.org/es/ev.php-](http://portal.unesco.org/es/ev.php)
- KOHAN, W. Y WAKSMAN, V. (comp.) 1997 *¿Qué es la filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Bs. As.: UBA.

- LE BRETON, DAVID. 2002. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- LITWIN, E. (comp) 2005 *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorroutu.
- MAUSS, MARCEL. 1979. *Antropología y Sociología*. Madrid. Ed. Tecnos.
- NEGROPONTE, N. 1995 *Mundo digital*. Barcelona: Ediciones BSA.
- NOVEDADES EDUCATIVAS. 2008. *Cuerpo y cultura*. Año 20 N°214.
- PRIVILTELIO, L (y otros). 1998. *Historia de la Argentina Contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días*. Bs. As. Santillana.
- RIGAL, L. (1° Edición. Capítulo 4) 2004 *El sentido de educar: críticas a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Bs. As: Miño y Dávila
- RIGAL, L. 2000 *La Escuela en la periferia: educación democratización y modelo neoliberal: Jujuy 1984-1996*. Jujuy: UNJu
- ROSENBERG, M. 2000 *Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Mc Graw Hill Interamericana, S. A.
- SERRES, MICHEL. 2011. *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires. F.C.E.
- SKIDMORE, T Y SMITH, P. 1999 *Historia contemporánea de América Latina*. Barcelona.
- TEDESCO, Juan Carlos - *Educación Secundaria en Argentina*
- TIRAMONTI, G: - *La escuela media en debate*
- TIRAMONTI, G. 1997 *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. Revista propuesta Educativa N° 17, página 39/47
- TRYPHON, A. Y VONECHE, J. (comp.) 1996 *La génesis del pensamiento social*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO 2004 *Las tecnologías de la Información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo: Ediciones en español TRILCE.
- UNESCO 2008 *Estándares de competencias en TIC para docentes*.
- VIGARELLO, GEORGE. 2005. *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- VIGOSTSKY, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal. 1992.
- VIGOTSKI, L. 1988. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Edit. Crítica. México.
- VILA, M. 2005 *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó
- VILLORO, L. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México. Paidós.

YEPEZ, E. 2003 *La mano avara y el cristo caído. Orígenes de la Instrucción Pública en Jujuy a fines del siglo XIX*. Córdoba: Alición Editora

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: ANUAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIO: PRIMER AÑO

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 4 HC- SEMANAL

PROPÓSITOS

- Desarrollar competencias lingüísticas y discursivas para interactuar en la comunidad de los estudios literarios.
- Desplegar estrategias de comprensión y estudio de acuerdo con la naturaleza de los textos académicos referidos a la teoría literaria.
- Resignificar concepciones previas de literatura.
- Ampliar las experiencias de lecturas literarias.
- Explorar modos de abordar problemáticas recurrentes de los estudios literarios.
- Construir categorías teóricas desde y para la interpretación de textos participantes de distintas modalidades genéricas (narrativa, lírica, dramática, ensayística).
- Iniciarse en la interpretación crítica.

EJES DE CONTENIDOS

CONCEPCIONES DE LITERATURA

¿Qué es la literatura? El problema de su definición. Teorías sobre literatura. Poéticas esencialistas y condicionalistas. Posturas imanentistas. ¿Cómo leer literatura? Distintos tipos de interpretación.

LA LITERATURA Y LOS DISCURSOS SOCIALES

Los discursos literarios. La teoría de los géneros discursivos. El enunciado. El dialogismo.
La práctica literaria y la teoría de los campos culturales.

LA LITERATURA COMO ARTE

La literatura como “arte del lenguaje”. Pluralidad y límites de la interpretación.

LA LITERATURA COMO REPRESENTACIÓN

EL problema de la representación en el arte y la literatura. Mímesis y poiesis. Literatura y conocimiento. Relatos de ficción y de no ficción: entrecruzamientos y diálogos. Las funciones del relato. Historia, relato y narración.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamiranda, Daniel. 2002 Teorías literarias II: enfoques desde la cultura y la sociedad, Buenos Aires, Docencia.
- Arán, Pampa (coord.) 2006 Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín, Córdoba, Ferreyra edit.
- Bajtín, Mijaíl. 1990 “El problema de los géneros discursivos”, en Estética de la creación verbal, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Barthes, Roland. 1977 “Introducción al análisis estructural del relato”. Buenos Aires. Tiempo contemporáneo.
- Barthes, Roland. 1989 “Lección inaugural” en El placer del texto y lección inaugural, México, Siglo XXI.
- Eagleton, Terry. 1998 “Introducción: ¿Qué es la literatura?”, en Una introducción a la teoría literaria, México, Fondo de Cultura Económica.
- Genette, Gérard: “Ficción y dicción”, en Ficción y dicción, Lumen, 1993.
- Sartre, Jean Paul. 2003 Qué es la literatura, Buenos Aires, Losada.
- Todorov, Tzvetan. 1992 “La noción de literatura”, Los géneros del discurso, Caracas, Monte Ávila.

LITERATURA REGIONAL

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: ANUAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: PRIMER Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 4 HC Semanal

PROPÓSITOS

- Conceptualizar la literatura regional como objeto de estudio.
- Abordar críticamente la lectura de textos literarios regionales tanto en su dimensión textual como en su dimensión histórica y sociocultural.
- Identificar unos corpus de autores y obras sobresalientes de la literatura regional, contemporánea, representativos de distintos géneros literarios.
- Valorar las producciones literarias como medio para realizar una contribución personal al saber, a la vez que como instancia mediadora entre el texto y el lector.

EJES DE CONTENIDOS

- Las polémicas literatura regional vs. literatura nacional: delimitación de conceptos. Historiografía literaria argentina. Hacia una lectura geocultural de la región y su cultura durante el siglo XX y comienzos del siglo XXI. La literatura regional. Su inclusión dentro de la Literatura Argentina e Hispanoamericana. Región e identidad. Dificultades y avances en una periodización de la literatura regional.
- Literatura de las regiones argentinas. Las provincias y su literatura. Los géneros literarios en las regiones. Autores y escritores. Características fundamentales de la producción literaria regional.

BIBLIOGRAFÍA

- ARRIETA, Rafael (Dir.) (1959) *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Peuser.
- BARCIA, Pedro Luis (1999) *Historia de la historiografía literaria argentina; Desde los*

orígenes hasta 1917, Buenos Aires, Ediciones Pasco.

- BAZÁN, Armando Raúl (2000) *La cultura del Noroeste argentino*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- CARILLA, Emilio (1954) *Literatura argentina 1800-1950 (esquema generacional)*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, UN Tucumán.
- CASTELLINO, Marta (2000). *Literatura de las regiones argentinas*, Buenos Aires, Dunken – CELIM.
- JITRIK, Noé (director) (2002-2006) *Historia crítica de la literatura argentina*, Buenos Aires, Emecé.
- LAGMANOVICH, David (1974) *La literatura del Noroeste argentino*. Editorial de la Biblioteca.
- ORGAMBIDE, Pedro y YAHNI, Roberto (1970) *Enciclopedia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- VIÑAS, David (1989) *Historia social de la literatura argentina*, Tomo VII:

GRAMÁTICA

-FORMATO: Asignatura

-REGIMEN DE CURSADA: Anual

-UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: Primer Año

-ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 4 HC semanal –

PROPÓSITOS

-Introducir en el estudio de la gramática del español como primera lengua, mediante el conocimiento sistemático y reflexivo de las estructuras básicas del idioma.

-Confrontar intuiciones lingüísticas sobre gramaticalidad con descripciones y conceptualizaciones de modelos gramaticales.

-Identificar unidades lingüísticas considerando el valor formal, sintáctico y semántico de las categorías gramaticales.

-Promover la toma de conciencia acerca de los mecanismos básicos que rigen el lenguaje y las estructuras de la lengua.

-Desarrollar la reflexión sobre el uso a partir de una normativa actualizada y vigente de la morfosintaxis.

EJES DE CONTENIDOS

-Concepto de Gramática. La enseñanza de la gramática: objeto y objetivos. Gramática y Lingüística. Gramática y léxico. Los componentes de la gramática. Tipos de gramática. Los niveles de organización gramatical.

- Ortografía, Fonología y Fonética: Normativa ortográfica y de acentuación de palabras. Sílabas. Fonemas y alófonos. Sistema fonológico del español. Fonemas y grafemas. Unidades suprasegmentales.

-Morfología: Morfema y palabra. Morfología flexiva y Morfología léxica. Composición y derivación. La parasíntesis. Categorización morfológica: el verbo, el sustantivo, el adjetivo y el adverbio. El artículo. La preposición. El pronombre: su naturaleza y clasificación.

-Sintaxis I: Los sintagmas. El sintagma nominal: El sustantivo y su entorno sintáctico. El adjetivo y el sintagma adjetivo. El sintagma preposicional. La conexión sintáctica: los subordinantes. El sintagma verbal: El verbo y su entorno sintáctico. Construcciones transitivas, intransitivas, reflexivas y copulativas. Las perífrasis verbales. Las diátesis activa y pasiva. El sintagma adverbial.

-Sintaxis II: La noción de oración. Oración y enunciado. La oración simple. Las nociones de sujeto y predicado. Núcleos y complementos. Tipos de oraciones según su estructura. Modalidades enunciativas: imperativas, interrogativas, exclamativas, enunciativas. Las construcciones optativas o desiderativas. Esquemas oracionales básicos: impersonal, transitivo, atributivo, intransitivo, reflexivo. La coordinación: Clases de oraciones coordinadas: yuxtapuestas, copulativas, adversativas: restrictivas y excluyentes; disyuntivas, distributivas. El caso de las ilativas.

BIBLIOGRAFÍA

- AALE & RAE (2010): *Nueva Gramática de la lengua Española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.
- ----- (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*. Buenos Aires. Grupo Editorial Planeta publicado bajo el sello Espasa.
- ALONSO, A. y Henríquez Ureña P. (1973): *Gramática castellana 1 y 2*, Buenos Aires, Losada,
- ALVARADO, Maite YEANNOTÉGUY, Alicia (2000): *La escritura y sus formas discursivas*, Ed. Eudeba, Buenos Aires
- ARCE L, ARROYO A. CARRANZA A, FERRARESI M, HERRERA, L, MORENO, (2015) *Introducción a la NGLE*. Documento intercátedras, Editorial Científica Universitaria, Catamarca.
- CASADO VELARDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.

- CEREZO ARRIAZA, M. (1994): *Texto, contexto y situación*, España, Edic. Octaedro
- COSERIU, E. *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- *Diccionario de las dificultades de la Lengua Española* (1996): Madrid, Ed. Santillana
- DI TULLIO, ÁNGELA, (1997): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial S.A.
- FORERO, M. T. (1994): *Ortografía*, Buenos Aires. AIQUE
- GIAMMATTEO, MABEL Y ALBANO, HILDA, (2006): *¿Cómo se clasifican las palabras?* Editorial Biblos Littera Ediciones, Buenos Aires
- GIAMMATTEO, MABEL Y ALBANO, HILDA LENGUA: (2009) *Léxico, gramática y texto*. Editorial Biblos, abril, Buenos Aires.
- KOVACCI, O. (1986): *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Hachette
- LLORENS CAMPS, M. J. (1995): *Gramática española*, Madrid, M.E. Editores
- MARÍN MARCOS, F. (1975): *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Kapelusz.
- MARÍN, MARTA. (1997): *Conceptos claves: gramática, lingüística, literatura*, Buenos Aires, AIQUE.
- MARÍN, MARTA, (2001): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, AIQUE, Grupo editor
- MARÍN, MARTA, (2008): *Una gramática para todos*. Buenos Aires, Voz. Activa. Tinta fresca ediciones
- MOZAS, A. B. (1994): *Ejercicios de sintaxis*, Madrid, Editorial Edaf S. A.
- MOZAS, A. B. (1992): *Gramática Práctica*, Madrid, Editorial Edaf S. A.
- *NUEVA ESCUELA Nº 17* (1995): Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires
- *NUEVA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA*, (2010): Manual de la Asociación de Academias de la Lengua Española, Grupo Editorial Planeta S.A.I.C. Publicado bajo el sello Espasa, Buenos Aires, Argentina
- *NUEVA GRAMÁTICA BÁSICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA*, (2011): Asociación de Academias de la Lengua Española, Grupo Editorial Planeta S.A.I.C. Publicado bajo el sello Espasa, Buenos Aires
- *ORTOGRAFÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA*, (2011): Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española, Grupo Editorial Planeta

- PIEDRABUENA, Ilda (2005): *Condominio de nuestro idioma*. Comunicarte Editorial. Córdoba
- PIEDRABUENA de OTERO, I. A. (1989): *Usemos correctamente nuestro idioma*, Edición del autor, Córdoba
- R A VENTOS, MARTA, (2006) *Ortografía: ¿acertar o comprender?* , Buenos Aires, Littera Ediciones
- ROSETTI, M. Y Molina, B. *La gramática actual, nuevas dimensiones*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M. J. (1972): *Gramática moderna del español*, Buenos Aires, Ediar
- SAUSSURE, F. de (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada,
- SECO, Manuel, (1998). *Gramática de la Lengua Española*, Espasa Plus
- SOSA de MONTYN, S. y CONTI de LONDERO, M. (2000) *Hacia una gramática del texto*, Córdoba, Comunicarte Editorial
- RODRÍGUEZ RAMALLE, T. M. (2005): *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia
- RODRÍGUEZ-VIDA, S. (2000): *Los tiempos verbales*. Barcelona: Octaedro
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Comisión de Gramática) (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe
- TWENTYMAN, Nelly Rueda de y AURORA, E. (2003): *Introducción a la Morfosintaxis del Castellano*, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas
- VÍTALE, A. (2002): *El estudio de los signos. Pierce y Saussure*, Buenos Aires, Edit. Universitaria EUDEBA

LINGÜÍSTICA

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: ANUAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: PRIMER AÑO

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 4 HC- Semanal

PROPÓSITOS

- Identificar y analizar los principales hitos históricos del desarrollo de los estudios sobre la lengua desde la Antigüedad hasta nuestros días.
- Reconocer las nociones básicas de cómo se constituye el pensamiento lingüístico actual, hacia dónde apuntan las nuevas perspectivas de investigación y cuál es la postura que el profesor de lengua debe asumir frente a la enseñanza de la lengua y de la literatura en la formación del estudiante de nivel secundario.
- Diseñar la línea temporal en la que se grafiquen los hitos identificados con indicación de las influencias mutuas, corriente filosófica imperante y la permanencia en el tiempo de cada corriente.

EJES DE CONTENIDOS

- Los estudios de la Lengua en la Antigüedad Grecolatina.
- Continuidad y Cambio en los Estudios Medievales sobre la Lengua.
- Los estudios de la Lengua en la Europa Moderna.
- Siglo XIX y sus proyecciones en el siglo XX.
- El desarrollo de la Lingüística como disciplina científica en la primera mitad del siglo XX.
- El desarrollo de la Lingüística como disciplina científica en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, Mijaíl M. (1999). *¿Qué es el lenguaje?* Almagesto, Buenos Aires.
- Benveniste, E. [1966] 1980. *Problemas de Lingüística General I*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, Emile. 1997. "Estructuralismo y lingüística". En *Problemas de Lingüística General II*. 14a ed. México, Siglo XXI.
- Chomsky, N. [1965] 1971. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. 1986. *El conocimiento del lenguaje*. Madrid, Alianza, 1990.
- Coseriu, E, [1952] 1989. *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid, Gredos.
- Fuchs, C. y Le Goffic, P. (1979). *Introducción a la problemática de las corrientes lingüísticas contemporáneas*, Bs. As., Hachette.
- Halliday, M. 1970. "Estructura y función del lenguaje". En J. Lyons (ed.) *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid, Alianza.
- Hjelmslev, L. (1985) "Lengua y habla". En A. M. Nethol (ed.) *Ferdinand de Saussure: fuentes manuscritas y estudios críticos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jakobson, Roman. [1974] 1984. "Lingüística y poética". En *Ensayos de lingüística general*. Letras e Ideas, Studia. Barcelona: Ariel.
- Newmayer (ed.) *Panorama de la lingüística moderna: El lenguaje contexto socio-cultural*

SUJETO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Formato: materia

Régimen de cursada: cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: segundo año

Carga horaria para el alumno: 5 horas cátedra semanales

Marco Orientador sobre los propósitos

Esta unidad curricular se centra en la problemática del sujeto de los niveles inicial y primario de enseñanza y en los vínculos que se traman al interior de las instituciones educativas, deportivas, recreativas y comunitarias.

Las instituciones se enfrentan hoy a situaciones que generan complejas realidades internas en las organizaciones y en los sujetos y que obligan a rearticular una multitud de cuerpos teóricos, no siempre complementarios entre sí, para dar cuenta de estos nuevos problemas. Se busca superar el análisis del sujeto desde el centralidad de miradas evolutivas, para situarse en función de las necesidades de mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y su singular construcción de la subjetividad, construcción que se realiza en relación a diferentes procesos de inscripción, en distintos espacios y en procesos de complejidad creciente: familiares, comunitarios, escolares e incluso virtuales.

Las investigaciones más recientes muestran que no puede reducirse la infancia y la niñez a una supuesta instancia natural, desconociendo sus condicionantes histórico-sociales y el papel de la cultura en la producción de subjetividades, por lo tanto, las temáticas referidas al Sujeto de la Educación incluyen los enfoques socio-antropológico. Se propone además, profundizar y analizar el carácter colectivo, grupal, de las organizaciones sociales, en tanto éstas se constituyen en un espacio privilegiado de socialización, de encuentro con el otro y de identificaciones. En este sentido, se analizarán las interacciones que se producen en estos contextos entre docentes y estudiantes, enfatizando el análisis de la afectividad y las emociones puestas en juego en los vínculos.

Desde este espacio se pretende trabajar marcos conceptuales para comprender e intervenir creativamente frente a los conflictos que se generan en la cotidianidad, esto permitirá a los futuros docentes tomar conciencia de que son los adultos los encargados

del cuidado, de la formación y de los límites para construir una posición de autoridad legítima frente al grupo.

Contenidos

Perspectivas psicológicas y socio antropológica de la infancia La infancia como construcción social. Concepciones de infancia en distintas sociedades y épocas.

Heterogeneidad de las representaciones sociales actuales. Transformaciones en los espacios y procesos de socialización infantil: Cambios en las constelaciones familiares y en las estrategias de crianza. Las figuras de infancia hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los productos culturales dedicados a la infancia.

Las Infancias en diferentes sectores sociales.

La infancia en riesgo: violencia en las familias, maltrato infantil, abandono de la infancia.

Los procesos de medicalización en los escenarios escolares.

La construcción de vínculos Las instituciones y sus matrices vinculares. Los sujetos en las Instituciones: el vínculo docente-alumno. El cuidado y la confianza condiciones necesarias para los aprendizajes. El grupo como matriz sociocultural: el grupo como sostén.

Grupo de trabajo y grupo de amigos. La construcción de la convivencia escolar.

Autoridad y sociedad. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en la escuela.

LITERATURA ARGENTINA

FORMATO: Asignatura

REGIMEN DE CURSADA: Anual

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: Segundo Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 4 HC semanal –

PROPÓSITOS

- Identificar y analizar los principales movimientos que se suceden en el campo de la literatura argentina desde sus orígenes hasta la actualidad.
- Comprender la compleja vinculación entre los textos literarios del período estudiado y los procesos histórico-culturales argentinos.
- Diseñar la línea temporal en la que se ubiquen autores y obras significativos, en relación con el campo cultural correspondiente.
- Apreciar las peculiaridades de la literatura argentina en sus relaciones con la tradición cultural hispanoamericana y universal.
- Desarrollar el espíritu crítico y reflexivo sobre la producción literaria argentina.
- Comprender y asimilar el proceso literario argentino en su interrelación con otros discursos sociales: Historia, Filosofía, Medios de Comunicación.
- Inducir nuevas formas de aproximación a la literatura argentina mediante el conocimiento de otras zonas de la producción estética -periodismo, cine, historieta, etc.- y su relación con la literatura.

EJES DE CONTENIDOS

- Principales líneas historiográficas. Criterios de periodización u organización del corpus. Rasgos comunes a todas las literaturas hispanoamericanas y rasgos distintivos. La periodización de la Literatura Argentina. La formación del canon. Problemáticas inherentes a una literatura nacional.

-Las primeras manifestaciones: contexto histórico literario. El teatro en la época colonial. El neoclasicismo y la literatura de la independencia: Manuel José de Lavardén y Vicente López y Planes.

-De la Revolución de Mayo al gobierno de Rosas. El movimiento del 37: programa estético e ideológico. Fundación política de la literatura argentina. La fórmula civilización/barbarie como ficción orientadora. Las corrientes filosóficas de influencia. Esteban Echeverría y Domingo Faustino Sarmiento.

-Literatura gauchesca y criollismo: su sistema literario. Poesía gaucha y poesía gauchesca. El canto y la expresión colectiva. La organización dialógica. La configuración heroica. Posicionamiento político y denuncia. La expresión de lo nacional. La gauchesca como uso letrado de la cultura popular. Genética del texto. Bartolomé Hidalgo, Hilario Ascasubi, Estanislao del Campo, José Hernández. El criollismo y la evolución del tema gauchesco. La peripecia del gaucho. La mitificación criollista. Ricardo Güiraldes.

-La generación del Ochenta y su proyecto económico, político y cultural. Indios y fronteras en los albores de la nación moderna. Inmigración y literatura. La renovación estética: autobiografías, novelas y relatos de viaje. Espacios urbanos y rurales. El surgimiento del realismo en la narrativa y el teatro argentino. La escritura de la novela. La consolidación del teatro nacional. La configuración de un campo intelectual. La profesionalización del escritor. Lucio V. Mansilla, Eugenio Cambaceres. Gregorio de Laferrère, Florencio Sánchez.

-El modernismo. Constitución de un movimiento poético continental apoyado en Buenos Aires y París. La influencia de la escuela francesa. Nueva noción de literatura y poesía. Visiones elitista y mundonovista. La nueva estética del Modernismo en la Argentina. El impacto de la lengua literaria. Leopoldo Lugones.

-Las vanguardias. Post-modernidad y heterogeneidad en la literatura argentina. La ruptura y reelaboración del discurso. Las escuelas argentinas de vanguardia. El surrealismo. Las poéticas de autor. Florida y Boedo. El ensayo, la poesía, el teatro. Baldomero Fernández Moreno, Alfonsina Storni, Evaristo Carriego. Jorge Luis Borges. Oliverio Girondo. Alejandra Pizarnik.

-La narrativa contemporánea. La novela realista y la novela fantástica. El cuento contemporáneo. Literatura y subjetividad: las escrituras del yo. Biografía, autobiografía y auto ficción. Literatura e identidad genérica. La voz de las mujeres en la literatura argentina: representación del paisaje y del mundo femenino, símbolos, técnicas narrativas. La literatura de la no ficción. La reescritura de la historia. Polémicas. Construcciones y reconstrucciones identitarias. Jorge Luis Borges. Julio Cortazar. Ernesto Sábato. Adolfo Bioy Casares. Manuel Puig. Rodolfo Walsh. Martín Kohan. Cristina Loza, Sylvia Iparraguirre, Ivonne Bordelois.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo. (1983). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Bs.As., CEAL
- Arrieta, Rafael. (Coord.)(1959). *Historia de la literatura argentina*. Bs.As. Peuser (6 tomos)
- Borges, Jorge L. (1953). *El Martín Fierro*. Bs. As. Ed. Columba
- Borges, Jorge L. (1967). *Leopoldo Lugones*. Bs.As., Pleamar
- Halperin Donghi, Tulio. (1985). *José Hernández y sus mundos*. Bs.As.
- Sudamericana-Instituto Di Tella *Historia de la literatura argentina*. (1980/1986). Bs.As., CEAL (4 tomos)
- Iparraguirre, S. (coord.) (2009). *La literatura argentina por escritores argentinos*, Buenos Aires. Biblioteca Nacional.
- Jitrik, Noé. (1970). "Cambaceres: adentro y afuera", en *Ensayos y estudios de literatura argentina*. Bs.As. Galerna
- ----- (dir.) (2003). *Historia crítica de la literatura argentina*. Vol. II. Buenos Aires. Emecé.
- ----- (2009). *Panorama histórico de la literatura argentina*. Buenos Aires. El Ateneo.
- López, María Pía. (2004). *Lugones: entre la aventura y la cruzada*. Bs.As. Colihue
- Ludmer, Josefina. (1988). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Bs.As., Sudamericana
- ----- (1994). *Las culturas de fin de siglo en América Latina*. Rosario, Viterbo

- Pellettieri, O. (ed.). (2001). *Historia del teatro argentino en Buenos Aires. La emancipación cultural (1884-1930)*. Buenos Aires. FFyL. UBA. Galerna.
- Piglia, Ricardo. (1990). *Crítica y ficción*. Universidad Nacional del Litoral
- Prieto, M. (2006). *Breve historia de la literatura argentina*. Buenos Aires. Taurus.
- Rodríguez Molas, Ricardo. (1968). *Historia social del gaucho*. Bs.As., Ed. Maru
- Sarlo, B. (2007). *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Viñas, David. (1998). *Literatura argentina y realidad política*. Bs.As., Jorge Álvarez
- Viñas, David. (1998). *De Sarmiento a Dios. Viajeros argentinos en USA*. Bs.As., Sudamericana
- Zanetti, S. (dir.) (1980- 1986). *Historia de la literatura argentina II. Del romanticismo al naturalismo*. Buenos Aires. CEAL.

LINGÜÍSTICA TEXTUAL

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: ANUAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: SEGUNDO Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 3 HC- Anual

PROPÓSITOS

- Conocer los fundamentos conceptuales y metodológicos de las diferentes teorías lingüísticas que conforman la llamada Lingüística Textual y que subyacen a los distintos modelos de análisis que en ella se postulan.
- Reconocer los mecanismos lingüísticos, los procesos y las estrategias por medio de las cuales se constituye la “unidad textual”, esto es, la Coherencia, en relación con las habilidades lingüísticas de leer, escuchar, hablar y escribir.
- Construir marcos de referencia propios a fin de poder incorporar algunos aspectos de la Lingüística Textual a los proyectos de investigación y enseñanza en el campo de la escritura y la alfabetización.
- Discriminar los niveles lingüísticos y los textuales.
- Conocer y aplicar modelos diferentes de clasificación de tipos de textos o discursos.

EJES DE CONTENIDOS

- La lingüística textual. Objeto, principios básicos y métodos. La Competencia Textual. Hacia una definición de Texto: el lenguaje y la Textualidad. Diferencia entre Texto y Discurso. Panorama histórico de la Lingüística Textual.
- El texto como objeto y proceso semiótico. Dimensiones y niveles. Contexto: situacional, lingüístico y sociocultural. Deixis.
- El texto como unidad semántica y pragmática. Coherencia y competencia textuales. Coherencia global y pragmática. Coherencia interna: isotopía.

Organización de la información. Macrorreglas. Macroestructura. Cohesión gramatical y léxica. Procedimientos de cohesión. Campos semánticos.

- Vías para una clasificación lingüística de los textos. Principales tramas textuales.

BIBLIOGRAFÍA

BERNÁRDEZ, E. (1979), "Formas de coherencia textual", en: Introducción a la Lingüística del Texto, Madrid, Espasa-Calpe.

----- (1995a), "Algunas cuestiones de tipología textual", en: Teoría y epistemología del Texto, Madrid: Cátedra.

----- (1995b), "El texto como autorregulación", en: Teoría y epistemología del Texto, Madrid, Cátedra.

BLANCHE- BENVENISTE, C. (1989), Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad, escritura, Barcelona, Gedisa.

CASADO VELARDE, M. (1995), Introducción a la gramática del Texto en español, Madrid: Cuadernos de Lengua Española, Arco.

DIJK, T. A. van (1978), La Ciencia del Texto, Bs. As.: Paidós.

----- (1980), Estructuras y Funciones del Discurso, Bs. As.: Siglo XXI.

----- (1988), Texto y Contexto, Madrid: Cátedra.

GARRIDO MEDINA, J. (1997), Estilo y texto en la lengua, Madrid: Gredos

LITERATURA LATINOAMERICANA

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: ANUAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: SEGUNDO AÑO

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 4 HC- Semanal

PROPÓSITOS

- Suscitar la lectura crítica con sólido fundamento teórico, de los textos propuestos, ampliando sus relaciones con otras textualidades.
- Promover la lectura e interpretación de la literatura latinoamericana según ejes problemáticos propios de su dinámica interna y articulados al sistema cultural
- Promover la experiencia de la lectura y la escritura a través de nuevas estrategias de trabajo.
- Examinar el proceso sociocultural a través de sus manifestaciones relevantes en la literatura.
- Efectuar una lectura y estimación de los textos desde una recepción que contemple su relación con el pasado.

EJES DE CONTENIDOS

- La literatura latinoamericana: delimitación del campo. Problemas de la denominación y periodización. La constitución de las tradiciones: corpus, series, cánones.
- La recuperación de textos precolombinos. Traducción y recuperación de la memoria.
- La textualización de la conquista en las crónicas, atendiendo a voces distintas: visión del poder, del soldado, de los vencidos.
- El mestizaje literario como intento de superación de las antinomias.
- La apropiación de sistemas europeos para la constitución de un discurso americano: El Barroco Americano.
- La emancipación de la literatura latinoamericana
- Época de la ilustración y de la independencia.

- Época de acceso a la contemporaneidad.
- La escritura de la Ilustración. Desplazamiento del polo cultural de España hacia Francia.
- La literatura romántica: géneros y objetivos políticos.
- El modernismo: creación de una nueva estética, vinculaciones con la tradición europea. La reflexión sociológica sobre América Latina en el ensayo.
- La Independencia literaria: el siglo XX. Polaridad / vanguardismo / regionalismo
- La novela regionalista. Cosmovisión, lenguaje, estructuración literaria. La novela indigenista. El ciclo de la Revolución Mexicana.
- Las vanguardias: Superación del Modernismo. Conexión con estéticas europeas. Ruptura de las leyes de la sintaxis y de la lógica. Autonomía del objeto poético.
- La nueva narrativa hispanoamericana. Apertura y experimentación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ara, Guillermo. 1965. La novela naturalista hispanoamericana. Cuadernos de Eudeba. Bs As.
- Carranza, Luján 1974. "Aproximación a la literatura del mexicano Carlos Fuentes". Librería y Editorial Colmegna. Santa Fe. Argentina.
- Colón, Cristóbal. 1982. Textos y documentos completos: Relaciones, de viajes, cartas y memoriales. Editorial Consuela Varela. Alianza. Madrid.
- Fernández Moreno, César (compilador) 1974. América latina en su literatura. Siglo XXI
- Fuentes, Carlos 1974. La nueva novela hispanoamericana. Cuadernos de Joaquín Mórtiz. México.
- Galeano, Eduardo. 1984. Las venas abiertas de América Latina. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Gertel, Zunilda. 1970. La novela hispanoamericana contemporánea. Nuevos Esquemas, Editorial Columba. Bs As.
- Rodríguez Monegal, Emir. 1976. Narradores de esta América. Tomo I". Editorial Alfa. Bs As.

GRAMÁTICA APLICADA

-FORMATO: Asignatura

-REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

-UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: Segundo Año

-ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC semanal –

PROPÓSITOS

-Abordar el análisis, la descripción y la explicación de particularidades morfosintácticas complejas de la lengua española.

-Complementar la formación en morfosintaxis mediante la consideración del papel del léxico en la configuración de estructuras.

-Integrar la descripción gramatical con el análisis de unidades lingüístico-comunicativas.

-Aproximar el conocimiento de los lineamientos teóricos fundamentales y el cambio de perspectiva en la descripción y explicación de los fenómenos gramaticales, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (AALE y RAE, 2009; 2010; 2011).

-Incentivar la reflexión crítica sobre teorías, principios, métodos, perspectivas epistemológicas y casos de sintaxis en el estudio de la lengua.

-Transferir los conocimientos sobre las estructuras de la lengua a las actividades de comprensión y producción textual.

EJES DE CONTENIDOS

La oración compuesta desde un punto de vista estructural-funcionalista

-Subordinación I. Propositiones subordinadas sustantivas. Caracterización y clases. Articulación con conjunciones relacionantes o relativos y sin conexión. Propositiones sustantivas en función de sujeto, complemento directo y término de preposición. Con verbo en forma personal y con formas no personales. Discurso directo e indirecto. Construcción de infinitivo (Oración subordinada sustantiva de infinitivo).

-Subordinación II. Propositiones subordinadas adjetivas o de relativo. Características fundamentales. Clasificación de las subordinadas de relativo adjetivas: especificativas (restrictivas) y explicativas (apositivas, incidentales). Construcción de participio (Oración subordinada adjetiva de participio).

-Subordinación III. Propositiones subordinadas adverbiales. Características fundamentales. Clasificación de las subordinadas adverbiales: propias e impropias. Construcción de gerundio (Oración subordinada adverbial de gerundio). Construcciones absolutas (Oraciones absolutas de infinitivo, participio y gerundio)

Introducción a la NGLE (Nueva gramática de la lengua española)

Elementos para una gramática de base semántica. La estructura argumental. Papeles temáticos o valencias semánticas. La nueva nomenclatura. Convenciones metodológicas para el análisis sintáctico. Los valores del “se” desde una nueva perspectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- AALE Y RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ----- (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.
- ----- (2011): *Ortografía de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- ----- (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- ALARCOS LLORACH, E. (2000): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, Colección Nebrija y Bello, (tercera reimpresión).
- ALONSO, A. y P. HENRÍQUEZ UREÑA (1984): *Gramática Castellana*. 2 vols. Bs. As.: Losada.
- ARCE L, ARROYO A. CARRANZA A, FERRARESI M, HERRERA, L, MORENO, (2015): *Introducción a la NGLE*. Documento intercátedras, Editorial Científica Universitaria, Catamarca.

- ARNOUX, E. Y A. DI TULLIO (eds.) (2001): *Homenaje a Ofelia Kovacci*, Buenos Aires: Eudeba.
- BEAUGRANDE, DRESSLER (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- BELLO, A. (1973): *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires: Sopena.
- BOSQUE, I. (1994): *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.
- BOSQUE, I. Y DEMONTE, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomos I y II, Madrid, Espasa Calpe, RAE.
- CASADO VELARDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Di TULLIO, Á. (1997): *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: Edicial.
- GIAMMATEO, M. Y H. ALBANO (2006) *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Colección Respuestas, Littera Ediciones, Buenos Aires.
- GIAMMATEO, M. Y H. ALBANO [Coords.] (2009): *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- GILÍ GAYA, S. (1985): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2005) *Gramática didáctica del español*. San Pablo, Brasil: Ediciones SM.
- -----(1992): *La impersonalidad gramatical: descripción y norma*, Madrid: Arco/Libros.
- -----(1992): *Valores gramaticales de "se"*, Madrid: Arco/Libros.
- GONZÁLEZ CALVO, J. M. (1993): *La oración simple*. Madrid: Arco/Libros.
- KOVACCI, O. (1986): *Estudios de gramática española*, Buenos Aires: Edicial.
- -----(1990): *El comentario gramatical*, 2 tomos, Madrid: Arco/Libros.
- MARTÍNEZ, A. (1994): *La oración compuesta y compleja*, Madrid: Arco/Libros.
- MONTOLÍO, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel/Practicum.
- MORENO CABRERA, J.C. (1994): *Principios de sintaxis general*, Madrid: Ed. Síntesis.
- PORTO DAPENA, J. A. (1992): *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*, Madrid: Arco/Libros.

- ----- (1997): *Oraciones de relativo*. Madrid: Arco/Libros.
- R.A.E. (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- ----- (2000): *Diccionario de la Lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- ----- (2005): *Diccionario pannispánico de dudas*, Madrid: Espasa-Calpe.
- SECO, M. (1994) *Gramática esencial del español*, Madrid: Espasa-Calpe.

PRAGMÁTICA

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: CUATRIMESTRAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: SEGUNDO Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC Semanal

PROPÓSITOS

- Propiciar la atención al uso lingüístico contextualizado.
- Posibilitar el análisis de los aspectos fundamentales del estudio discursivo.
- Asegurar el análisis de discursos coherentes, desde los procedimientos lingüísticos-pragmáticos.
- Favorecer la aproximación a los complejos mecanismos que subyacen al uso de la palabra, a los procesos de elaboración e interpretación de enunciados.
- Orientar las discusiones de sentido de los discursos en cuanto prácticas y procesos de producción realizadas por *agentes sociales*.

EJES DE CONTENIDOS

El paradigma de la Pragmática. El ámbito de la Pragmática. Los hechos pragmáticos. Principales aportaciones en la Historia de la Pragmática.

Discurso, uso y contexto. Géneros discursivos. Teoría pragmática. Pragmática discursiva. Teoría de los actos de habla. Teoría de la relevancia. Teoría de las implicaturas. Máximas conversacionales. Teoría de la enunciación.

La subjetividad en el lenguaje. Deixis personal, temporal, espacial, discursiva y social. Modalidad del enunciado y de la enunciación. Polifonía enunciativa. Responsabilidad discursiva. Teoría de la argumentación en la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J., (1980) *Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires, Paidós.
- Bajtín, M.M. (1985), "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Ducrot, O., (1989), *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Paidós.
- Escandell Vidal, M.V., (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- García Negroni, M.M. y Tordesillas, M., (2001), *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*, Madrid, Gredos.
- Grice, H.P., (1995), "Lógica y conversación", en Valdés Villanueva, L. *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid, Tecnos.
- Kerbrat-Orecchione, (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires. Hachette.
- Maingueneau, D., (1976), "*Introducción a los métodos de análisis del discurso*", Buenos Aires. Hachette.
- Miranda Alonso, (2003), *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Reyes, G. (1995) *El abc de la Pragmática*. Madrid . Arco/Libros.
- Searle, J., (1975), *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- Van Dijk, (2000), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

FORMATO: TALLER

REGIMEN DE CURSADA: ANUAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: SEGUNDO Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 3 HC- Semanal

PROPÓSITOS

- Participación en interacciones orales: diálogos, discusiones, debates, exposiciones.
- Lectura (silenciosa, en voz alta, grupal, individual) de textos literarios y argumentativos.
- Escritura de poemas, cuentos, reseñas, ensayos, trabajos monográficos.
- Reflexión metalingüística y sistematización de los procesos.
- Interpretación y producción oral y escrita en la escuela secundaria.

EJES DE CONTENIDOS

- Los procesos de comprensión y producción textual
El proceso de comprensión: niveles de procesamiento (procesadores perceptuales y lingüísticos, sistema de memoria y sistema de control). Los esquemas cognitivos.
- El proceso de producción: el problema retórico y la activación de los conocimientos previos. Los subprocesos recursivos: planificación, escritura de borradores, revisiones y versión definitiva.
- Procesos de recuperación y reelaboración de la información.
- Habilidades metacognitivas en la comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Tipologías textuales. La diversidad textual en la oralidad y en la escritura. Textos de circulación social y de divulgación científica. Niveles de análisis (pragmático, global, local). Modos de organización expositiva.
- La argumentación en los textos.

- El discurso académico. Géneros académicos. Elaboración y socialización de escritos académicos: la ponencia. Plan de trabajo, búsqueda de información, borradores, versión definitiva. Exposición oral.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (1989): Describir el escribir. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (1994): La cocina de la escritura. Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D. (2006) Taller de textos, Paidós, Barcelona.
- CUBO, L. (2000) "¿Cómo comprendemos un texto escrito?", *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, Mendoza, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIOS (comps.) (1984): *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Siglo XXI, México.
- FLOWER, L. Y HAYES, J. (1996): "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en contexto I*, Bs. As.: Asociación Internacional de lectura, 73-107. Título original: "A Cognitive Process Theory of Writing", *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fourth Edition [1994], Rudell, R.; Rapp Rudell, M. y Singer, H. (eds.)
- GOODMAN, k. (1996): "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio-psicolingüística", *Textos en contexto 2*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- NOGUEIRA, S. (coord.)(2003): *Manual de lectura y escritura universitarias*, Bs.As. Biblos.
- PADILLA, C. (1997): *Lectura y Escritura: Adquisición y Proyecciones Pedagógicas*, Tucumán, INSIL, UNT.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona: Edebé.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid: Aula XXI, Santillana.
- VAN DIJK, T. (1978): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós Comunicación.

HISTORIA DE LA LENGUA

FORMATO: Asignatura

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: Tercer Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC semanal –

PROPÓSITOS

- Reconocer el desarrollo histórico de la lengua española y caracterizar sus distintas etapas según una doble perspectiva histórica: externa e interna.
- Analizar hechos lingüísticos en textos de diferentes épocas para llegar a la formulación de generalizaciones sobre el cambio lingüístico y la variación lingüística de índole fonético-fonológica, morfológica, sintáctica, léxica.
- Valorar la necesidad de una formación sólida en historia de la lengua como instrumento para el acceso al sentido de los distintos textos en lengua española a lo largo de su historia.
- Esbozar algunas estrategias adecuadas para la mediación de los contenidos de historia de la lengua española en la escuela secundaria.
- Reflexionar sobre el valor de la lengua como difusora de cultura y reconocer la influencia que ejercen las diversas estructuras sociales, económicas, culturales y políticas en las modificaciones del sistema lingüístico de nuestra lengua.

EJES DE CONTENIDOS

- Contenidos básicos: La lingüística histórica. El cambio lingüístico. Sus tipos: fonológicos, fonéticos, morfológicos, sintácticos. La Filología. Las lenguas a través del tiempo y del espacio. Las grandes familias lingüísticas: el indoeuropeo. Cambios fonéticos-fonológicos en la historia del español. Cultismos, semicultismos y dobles. La evolución de vocales y consonantes del latín al español actual.
- Los orígenes de la lengua española: Las lenguas prerromanas y la situación lingüística de la Hispania prerromana. La herencia de las lenguas prerromanas. Sustratos prerromanos y adstrato vasco. El imperio romano y la romanización. El latín clásico:

características generales. El llamado latín vulgar. Fuentes para el estudio del latín vulgar. La aparición del idioma castellano. Los primeros textos. Geografía del castellano primitivo.

-Constitución de las lenguas medievales: El final del mundo latino: invasión de los pueblos germánicos. La época visigoda. El superestrato germánico. La invasión árabe en la península ibérica. El romance en Al-áandalus. La influencia lingüística del árabe. El romance en la España cristiana: época primitiva (711-1002) y época de expansión (1002-1250).

-El español medieval: La evolución del español medieval como lengua oficial y de cultura, la difusión geográfica. El español del mester de juglaría y de clerecía. El español en la época alfonsí. Características del castellano de los siglos XIV y XV: cambios fónicos y de estructura gramatical. El léxico en la Baja Edad Media. La España judía o Sefarad: los judíos y el romance hispano.

-El español clásico: Lengua y expansión política en España, unificación política y lingüística. El español en Europa y en el Nuevo Mundo. La Gramática de Nebrija. La lengua literaria: primer Renacimiento, Clasicismo y Contrarreforma, la época barroca. El español del Siglo de Oro y sus cambios lingüísticos. El español moderno, la RAE y los préstamos lexicales.

-El español en el mundo moderno y contemporáneo: El español de América, los americanismos. Las zonas de influencia indígena en la lengua hispanoamericana. Peculiares fenómenos del español de América. El español de Argentina: variedades regionales, lunfardo. La norma académica, gramatical, literaria. La labor de la Real Academia. Problemas lingüísticos del español moderno: reformas ortográficas, variaciones fonéticas y fonológicas, problemas gramaticales y desarrollo del léxico. La comunidad hispanohablante del siglo XXI: el español en el mundo. Cambios lingüísticos en el español común del siglo XXI en los distintos niveles.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariza Viguera, M. (1995). *Manual de fonología histórica del español*. No 18. Madrid. Síntesis.
- Cano Aguilar, R. (2001). *Introducción al análisis filológico*. Madrid. Castalia.
- Cestero Mancera, A. M. et al. (eds) (2006). *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*. Madrid. Arco.
- Conde Silvestre, J. C. (2007). *Sociolingüística histórica*. Madrid. Gredos.
- De Saussure, F. (1958): *Curso de Lingüística General*, Bs. Aires
- Díaz Plaja, G. (1981): *Historia del español, a través de la imagen y el ejemplo*. Ed. Ciordia
- Ducrot, O. y Todorov, Tz. (1983): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI, Buenos Aires
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1982). *El Español de América*. Madrid. MAPFRE.
- García de Diego, V. (1946): *Manual de Dialectología Española*, Gredos, Madrid
- Lapesa, R. (1980): *Historia de la Lengua Española*, Gredos, Madrid
- Lathrop, Th. (1984). *Curso de gramática histórica española*. Barcelona, España. Ariel.
- Lehmann, W. (1969). *Introducción a la lingüística histórica*. Madrid. Gredos.
- Lipski, J.M. (1996). *El Español de América*. Madrid. Gredos.
- Lope Blanch, J.M. (1990): *Estudios de Historia Lingüística Hispánica*, Madrid, Arco Libros
- Martorell de Laconi, S. (1990): *Gramática Histórica Castellana*, ISID, Salta
- Menéndez Pidal, R. (1968): *Manual de gramática histórica española*, Espasa Calpe Madrid
- Núñez Méndez, Eva (2012): *Fundamentos teóricos y prácticos de historia de la lengua española*. Yale University
- Oliver Asin, J. (1941): *Historia de la lengua española*, Madrid
- Penny, R. (1993): *Gramática Histórica del Español*, Barcelona, Ariel Lingüística
- Quilis, A. (1998). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid. Arco/Libros.
- Rojas Mayer E. (1998-1999): *Estudios sobre la historia del español de América* Ts. I y II, ed. y coord, INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, UNT
- Vossler, Kart (2008): *Filosofía del lenguaje*. Losada

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: CUATRIMESTRAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: TERCER AÑO

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC- Semanal

PROPÓSITOS

- Conocer los debates actuales sobre la didáctica de la lengua.
- Desnaturalizar conceptos, propuestas metodológicas y cristalizaciones curriculares ya instaladas y que operan como obstáculos a la hora de revisar experiencias y prácticas docentes.
- Desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza y evaluación de la lengua oral, de la lectura, de la escritura y de la lengua como sistema en diferentes contextos escolares.
- Incorporar estrategias y recursos de las TIC para la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria.

EJES DE CONTENIDOS

- **Campo y objeto de la Didáctica de la Lengua.**
Actuales enfoques metodológicos. Políticas educativas respecto de la Lengua. El currículum de Lengua y su desarrollo en el contexto escolar. Programación didáctica: propósitos, selección y organización de los contenidos, recursos didácticos, evaluación. Las TIC y la enseñanza de la Lengua.
- **La lectura.**
Modelos de comprensión lectora. Estrategias de búsqueda, selección, interpretación crítica y reorganización de información. Buscadores, bibliotecas virtuales, programas informáticos para desarrollar y evaluar la comprensión lectora. Promoción de la lectura. Criterios e instrumentos de evaluación.
- **La escritura como práctica social.**

- Funciones, géneros discursivos, representaciones sociales. La escritura como proceso: modelos teóricos y su proyección didáctica. La intervención docente y estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura. Criterios de evaluación. Las TIC y la enseñanza de la producción escrita: nuevos formatos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alisedo, Melgar y Chiocci (1994.) Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Buenos Aires. Paidós.
- Bombini, Gustavo (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Cuesta, Carolina (2006). Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Frugoni, Sergio (2006). "Primera parte. La tradición argentina de los talleres de escritura". Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Riestra, Dora (2008). "Enseñanza de las lenguas, didácticas de las lenguas". Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio discursivo. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: CUATRIMESTRAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: TERCER AÑO

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC- Semanal

PROPÓSITOS

- Conocer el debate actual sobre la Literatura y su enseñanza.
- Analizar las prescripciones curriculares acerca de la literatura y su enseñanza.
- Apropiarse de estrategias de enseñanza tendientes a formar lectores.
- Desarrollar criterios de selección del canon según edades, contextos y experiencias previas de los alumnos.
- Desarrollar capacidad y criterios para la organización de un programa de literatura.
- Desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza y evaluación de la Literatura.
- Explorar recursos didácticos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, especialmente de las TIC.

EJES DE CONTENIDOS

- **La enseñanza escolar de la literatura en la Argentina.**
Modelos didácticos en la enseñanza de la literatura.
- **La competencia estético-literaria.**
Criterios y modelos de análisis literarios. Talleres literarios.
- **El canon literario escolar como construcción socio –histórica-cultural y como norma.**
La construcción del canon escolar. La literatura para jóvenes. Criterios para la selección de lecturas.

- **Las prescripciones y sugerencias para la enseñanza de la literatura.** Guiones o secuencias didácticas. Expectativas, contenidos y estrategias. El taller de lectura y escritura como propuesta didáctica. La evaluación.
- **Recursos didácticos y tecnológicos para la enseñanza de la literatura.**

BIBLIOGRAFÍA

- Bombini, G. 2008 "El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura" en Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cavallo, G. y Chartier, R. 1998 "La historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid, Taurus.
- Calvino, I. 1992 Porqué leer los clásicos, Barcelona: Tusquest.
- Cuesta, C. 2006 Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela. B. Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Culler, J. 1993 "La literaturidad" en Angenot y otros Teoría literaria México: Siglo XXI.
- Colomer, T. y Camps, A. 1996. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste Ediciones/M. E. C.
- Egan, Kieran (2000) Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión, Barcelona, Paidós.
- Frugoni, S.; Labeur, P. y Cuesta, C. 2007. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura. Módulos de trabajo para docentes y alumnos. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gerbaudo, Analta (2006) Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado, Santa Fe - Argentina, Ediciones UNL.
- Mignolo, W. 1998 "Los cánones y (más allá) de las fronteras culturales o ¿de quién es el canon del que hablamos?" en Sullà, E. (comp.), El canon literario, Madrid: Arco/libros.
- Petit, M. 1999 Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: F.C. E.
- Smith, F. 1983 Comprensión de la lectura. México: Trillas

LITERATURA ESPAÑOLA

FORMATO: Asignatura

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: Tercer Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC semanal –

PROPÓSITOS

- Propiciar un recorrido de la producción literaria española que permita reconocer, en los distintos períodos histórico–culturales considerados, autores y obras significativos dentro de cada género.
- Comprender el desarrollo de la literatura española desde sus orígenes hasta la actualidad a través de la lectura de obras canónicas de los distintos períodos.
- Interpretar las obras literarias españolas como testimonio histórico, social, cultural y lingüístico de una época.
- Desarrollar destrezas para captar los principios estéticos y las categorías propias de la obra literaria mediante la lectura y análisis de textos representativos de la literatura española.
- Trazar itinerarios de lectura y análisis de obras que dialoguen entre sí a partir de claves formales y/o temáticas.
- Indagar líneas de continuidad y ruptura, tradición e innovación, en la historia de la literatura española.

EJES DE CONTENIDOS

- La Literatura Española. Características. Periodización.
- Literatura española medieval: Connotaciones histórico-culturales de la España medieval. Características propias y comunes con el resto de Europa. Cauces formales y transmisión. Rasgos de la primitiva poesía.

La épica medieval: Juglaría y clerecía. El mester de juglaría: *Poema de Mío Cid* y *El Romancero*. Breve panorama. La literatura del siglo XIV: *Conde Lucanor*, del Infante Juan Manuel (selección) El siglo XV: *La Celestina*, de Fernando de Rojas.

-Literatura española del Siglo de Oro: El renacimiento español: características. Épocas de Carlos V y Felipe II: *Égloga I* y *sonetos* seleccionados de Garcilaso. La novela picaresca: *Lazarillo de Tormes*.

El barroco. La novela. *El Quijote*, de Miguel de Cervantes Saavedra. La lírica: cultismo y conceptismo. Selección de poesías de Góngora y Quevedo. El teatro nacional: *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega. El teatro filosófico: *La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca.

-Literatura española del siglo XIX: El romanticismo. La estética romántica. Teatro: *Don Juan Tenorio*, de José Zorrilla. Lírica: *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer. El realismo literario. La novela realista: Benito Pérez Galdós: *Misericordia*. La generación del '98: Novela: Miguel Unamuno: *San Manuel Bueno Mártir*. Lírica: Poesías de Antonio Machado.

-Literatura española de los siglos XX: Lírica: Generación del 27. *Romancero gitano* de García Lorca. La generación posterior: Miguel Hernández y otros. Teatro: *La casa de Bernarda Alba*, *Bodas de sangre* o *Yerma* de Federico García Lorca. El teatro de Buero Vallejo: *El concierto de San Ignacio*, o *El tragaluz*. El teatro de Miguel Mihura: *Tres sombreros de capa*. El teatro experimental: *Anillos para una dama*, de Antonio Gala. Narrativa: *Nada* de Carmen Laforet. El tremendismo: *La familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela

-Literatura española del siglo XXI: Narrativa: Novela: Eduardo Mendoza, *La verdad sobre el caso Savolta*, o *El misterio de la cripta embrujada*. Arturo Pérez Reverte: *El capitán Alatriste*; Rosa Montero: *Crónica del desamor*.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina, Juan (1979). *Introducción y notas sobre Romancero Viejo*. Espasa Calpe Bs. As.

- Alcina, J. (1995). *Estudios sobre La Celestina*. Barcelona RBA Editores
- Alonso, Dámaso (1967): *Góngora y el Polifemo* Volumen I, Gredos, Madrid,
- Camarero, Manuel, Navarro, Rosa, Pedraza, Felipe, Pérez Vejo (2006). *Antología comentada de la Literatura española. Historia y textos*. Editorial Castalia
- Beverley, J (1996). *Estudios sobre la poesía de Góngora*. Altaza. Barcelona
- Blecua, A (1986). *Introducción crítica: la vida de Lazarillo de Tormes*. Clásicos Castalia
- Burell, Consuelo (1995). *Introducción a la poesía de Garcilaso de la Vega*. Altaza. Barcelona
- Carilla, Emilio (1969): *El barroco literario hispánico*, Nova, Buenos Aires,.
- Carilla, Emilio (1971-72): *Literatura Española. Momentos, géneros, obras*, Tucumán, Fac. de Fil. y Letras
- Díaz Plaja, Guillermo: *La poesía lírica española*, Ed. Ciorda Buenos Aires, S/F.
- De Benito, J. (1960). *Hacia la luz del Quijote*. Ensayista Hispano. Aguilar. Madrid
- De Riquier, M. (1960). *Estudios sobre El Quijote*. Barcelona . RBA
- ----- (1970) *Aproximaciones al Quijote* Edit. Salvat Madrid
- ----- (1970). *Teoría de la novela en Cervantes*. Taurus. Madrid
- Freidemberg, D. (1980). *Estudios sobre Soledades y sonetos de Góngora*. Centro Editor de América latina. Bs. As.
- Gómes Redondo, Fernando (2008). *Manual de Crítica literaria contemporánea*. Castalia Universidad
- Hauser, Arnold (1957). *Historia social de la literatura y el arte*, Tomo II Guadarrama, Madrid
- Lázaro Carreter, F. (1992). *Estilo barroco y personalidad creadora. La dificultad conceptista*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- ----- (1972). *Lazarillo de Tormes en la picaresca*, Ariel, Barcelona
- Lida de Malkiel, Ma Rosa (1967). *La originalidad artística de La Celestina*, Bs As, Eudeba
- Moran Arroyo, C. (1995). *Calderón, pensamiento y teatro*. Clásicos de la Literatura universal Altaza. Barcelona
- Murillo, L. A. (1986). *Edición, introducción y notas sobre Don Quijote de la Mancha*. Castalia Bs. As.
- Orozco Díaz, E. (1976). *Manierismo y barroco*. Madrid
- Ortega y Gasset (1970). *Meditaciones del Quijote*. Espasa y Calpe. Madrid

- Pozuelo, J. (1995). *Estudios introductorios a la poesía de Quevedo*. RBA.
- Prieto, Antonio y Grazia Profeti, M. (1995). *Estudios sobre Fuenteovejuna* RBA
- Rico, Francisco (1980): *Historia y Crítica de la Literatura Española* Tomos I, II y III, Crítica, Barcelona
- Rodríguez Cacho, Lina (2008). *Manual de Historia de la Literatura española* Tomos 1 y 2. Castalia Universidad
- Sabor de Cortazar, Celina (1968): *La poesía de Quevedo*, Centro Editor de América Latina, Bs.As.
- Severin, Dorothy (1995). *Estudios sobre La Celestina*. Edit. Altza Barcelona
- Suárez Miramón (1995): *Introducción y notas sobre la poesía de Góngora*. RBA. Barcelona
- Valbuena Prat, Ángel (1964). *Historia de la Literatura española*. Tomos I, II y III. Edit. G. Gili S.A. Barcelona.
- Valbuena Pratt, A. *Literatura dramática española*. Editorial Labor S.A.

SOCIOLINGÜÍSTICA

FORMATO: SEMINARIO

REGIMEN DE CURSADA: CUATRIMESTRAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: TERCER AÑO

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 4 HC Semanal

PROPÓSITOS

- Conocer diferentes variedades lingüísticas que surgen por la influencia de los factores sociales, de la situación comunicativa, de la relación lenguaje, cultura y pensamiento.
- Diseñar de instrumentos de recolección de datos: test, cuestionario, encuestas.
- Iniciarse en la aplicación de la investigación sociolingüística como medio de búsqueda de soluciones a problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua en la educación secundaria.
- Producir informes de investigación que den cuenta de un proceso de investigación a partir del campo de estudio de la Sociolingüística.

EJES DE CONTENIDOS

Marco Epistemológico.

Campo de estudio de la Sociolingüística. Su ubicación dentro de las Ciencias del Lenguaje. Objetivos, campos de acción y metodología. Conceptos de variedad lingüística y variación de una lengua.

Factores Sociales y Variedades Lingüísticas.

Norma y registro. Lengua estándar y dialecto. Variedades lingüísticas del español. Fenómenos derivados del contacto de lenguas. Variedades que surgen del contacto entre lenguas. Bilingüismo. Diglosia y poliglosia.

El Habla como Interacción Social.

Situación comunicativa. Competencia lingüística. Poder y solidaridad. Cortesía. Identidad y actitud lingüística.

Lenguaje, Cultura y Pensamiento.

Etnografía del habla. Relatividad lingüística y cultural. Los prototipos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alisedo, Graciela; Melgar Sara; Chiocci, Cristina (1994) "El peso de la sociolingüística". En: *Didáctica de las Ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- Calero Fernández, M. Ángeles. (1999) "Relaciones entre lengua, pensamiento y cultura". En: *Sexismo lingüístico*. Madrid, Nancea.
- Labov, William (1983) *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- Lomas, Carlos (comp). (1999) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.
- Moreno Fernández, F. (1998) *Principios sociolingüísticos y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Raiter, Alejandro (1995) *Lenguaje en uso*, Buenos Aires, A-Z.
- Ruiz Bikandi, Uri y Tusón Valls, Amparo (1997) "Variedades geográficas del español y norma lingüística". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 12*. Barcelona, Graó.

PSICOLINGÜÍSTICA

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: CUATRIMESTRAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: TERCER Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 4 HC Semanal

PROPÓSITOS

- Describir las teorías sobre la adquisición de la lengua materna.
- Analizar modelos del procesamiento lingüístico que explican los procesos de comprensión y producción lingüísticas.
- Identificar modelos teóricos para la enseñanza y la evaluación de la comprensión y de la producción de textos.
- Diseñar instrumentos de recolección de datos: test, cuestionarios, encuestas.
- Reconocer algunas patologías del lenguaje.
- Iniciarse en la aplicación de la investigación psicolingüística como medio de búsqueda de soluciones a problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua en la educación secundaria.
- Producir un informe académico que dé cuenta de un proceso de investigación educativa a partir del campo de estudio de la Psicolingüística.

EJES DE CONTENIDOS

- **Marco Epistemológico**
Definición de Psicolingüística. Objeto de estudio, campos de acción y metodología.
El cerebro. Áreas del lenguaje.
- **Adquisición del lenguaje**
Estructura del sistema cognitivo. La percepción del lenguaje: proceso y modelizaciones. Adquisición del lenguaje: etapas, desarrollo, teorías.
- **La Comprensión Lingüística.**

Comprensión de oraciones. Estrategias e inferencias. Modelos teóricos para la enseñanza y evaluación de la comprensión de textos.

- **La producción Lingüística**

Modelos teóricos para la enseñanza y evaluación de la producción de textos.

Trastornos y patologías del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, Alianza.
- Cubo de Severino, I. y otros. (2000) Leo, pero no comprendo. Ed. Ex-Libris. Fac. Filosofía y Letras. U.N.Cu. Mendoza.
- Chomsky, N. (1984) El lenguaje y los problemas del conocimiento. Madrid, Visor.
- Dolz, J. (Ed). (1985). Psicolingüística Genética. Barcelona: Avesta.
- Fodor, J. (1986). La modularidad de la mente. Madrid, Morata.
- Gardner, H. (1983) Estructuras de la Mente. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1964). Seis estudios de psicología. Ariel Buenos Aires.
- Pinker, S. (1995) El instinto del lenguaje. Madrid, Alianza
- Raiter, A. (1999) Información Psicolingüística para el docente. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Raiter, A-Jainchenco, V. (2002) *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteración del lenguaje*. Buenos Aires, Edit Docencia.
- Valle Arroyo, F. (1991) *Psicolingüística*, Madrid, Morata.

LITERATURA GRECO-LATINA

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: CUATRIMESTRAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: CUARTO AÑO

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC Semanal

PROPÓSITOS

- Facilitar la apropiación del conocimiento sobre los aspectos más relevantes de la cultura grecolatina.
- Propiciar la lectura y el análisis de las importantes producciones literarias de la antigüedad clásica, en sus diversos géneros y contextos.
- Facilitar la apropiación del conocimiento de las obras de las figuras más representativas de la literatura, la historia, la filosofía, el arte y la ciencia del mundo grecorromano.
- Generar un espacio de discusión sobre el conocimiento y el análisis de los aportes del griego y del latín a la lengua española.

EJES DE CONTENIDOS

El período arcaico. Grecia prehelénica. Grecia micénica. Mitos. Aportes del griego al español. Los tiempos homéricos. La epopeya.

La cultura griega clásica. El helenismo. La epopeya griega, la lírica, la dramática: autores trágicos; comediógrafos.

La prosa histórica y filosófica; la oratoria. La literatura bucólica. Influencia del griego en el español actual. Roma y el mundo antiguo.

La cultura latina. Literatura latina: epopeya, teatro, poesía lírica. Prosa, oratoria y filosofía. Lectura y análisis de textos. Post-clasicismo.

El latín y las lenguas romances. Las marcas del latín en el español actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Bayet, J., (1967) Literatura latina. Barcelona: Ariel.
- Beare, W., (1964), Una breve historia del drama latino en los tiempos de la República. Buenos Aires: Eudeba.
- Bloch, R., (1962), Historia de Roma. Madrid: Argos.
- AA.VV., (1991) La Grecia antigua. Economía y sociedad. Barcelona: Grijalbo.
- Fraschinil y otros (1982), Raíces de Occidente I. La cultura griega y nosotros. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Hauser, A., (1968), Historia social de la Literatura y el Arte I y II. Grecia y Roma. Madrid: Guadarrama.
- Martino, A., (1995), El mundo griego. Perspectiva sociopolítica. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Murray, G., (1951), Eurípides y su época. México: FCE.
- Nestle, W., (1961) Historia del espíritu griego. Barcelona: Ariel.
- Robert, F., (1946), La Literatura griega. México: Editorial Diana.

ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

FORMATO: SEMINARIO

REGIMEN DE CURSADA: CUATRIMESTRAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: CUARTO Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC Semanal

PROPÓSITOS

- Proporcionar herramientas prácticas para abordar el análisis lingüístico de textos desde una perspectiva pragmática que vincule el análisis de los diferentes niveles lingüísticos con el entorno comunicativo en el que se materializan. Poner en práctica los conocimientos teóricos que, sobre la lengua y la comunicación lingüística, adquiridos en cursos anteriores.
- Analizar diferentes tipos de textos con todo tipo de variedades de lengua, examinando su propiedad y adecuación comunicativa en relación con el contexto sociocultural en que se han producido.
- Tomar conciencia de la interdependencia entre elementos lingüísticos y tradiciones discursivas así como entre tradiciones discursivas y géneros textuales.
- Vincular el análisis de los componentes sintáctico y semántico de la estructura lingüística con el de las diferentes estrategias discursivas de las que se vale el productor textual para conseguir los fines propuestos.

EJES DE CONTENIDOS

El análisis lingüístico de textos: cuestiones metodológicas. Las tres dimensiones del texto:
Dimensión semántica. El tema: la coherencia y la progresión temática
Dimensión sintáctica: elementos lingüísticos y mecanismos de cohesión. Dimensión

pragmática y enunciativa. El entorno comunicativo. Aportaciones del Análisis del Discurso y de la Lingüística del Texto.

Tipología textual: narración, exposición, descripción y argumentación. Lengua hablada y lengua escrita. Análisis lingüístico de textos orales y escritos De la teoría a la práctica: comentario lingüístico de textos (gramática, léxico, construcción discursiva y unidades del análisis textual, actos de habla y otras cuestiones) El quehacer de las investigaciones en lingüística. Organización del texto: esquema general. Partes del texto: Título y resumen; palabras clave; Introducción: contextualización y localización del tema; revisión bibliográfica; relevancia del estudio. Análisis y resultados: presentación de ejemplos de análisis y de resultados parciales y totales.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (comps.) (1999): Prácticas y representaciones del lenguaje. Bs. As., EUDEBA.
- Bernárdez, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- Benveniste, E. (1997) *Problemas de Lingüística General I y II*, México, Siglo XXI.
- Blanco, Mercedes Isabel (1993): Lengua e identidad. Bahía Blanca, Universidad del Sur.
- Blas Arroyo, José Luis (2005): Sociolingüística del español. Madrid, Cátedra.
- Bourdieu, P. (1985): Qué significa hablar. Madrid, Akal.
- Calvet, Louis-Jean (1996:) Las políticas lingüísticas. Buenos Aires, Edicial.
- Cassany, D. (1994): *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D. (2006) *Taller de textos*, Paidós, Barcelona.
- Di Tullio, Ángela (2003): Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino. Bs. As. Eudeba.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (2005 [1972]): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lavandera, Beatriz R. 1985, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, CEAL.
- Reyes, G. (1984) *Polifonía textual*, Madrid, Gredos.

ANALISIS LITERARIO

FORMATO: Seminario

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: Cuarto Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC semanal

PROPÓSITOS

- Propiciar el reconocimiento de una panorámica de la problemática metodológica de la investigación literaria.
- Desarrollar perspectivas metodológicas para el estudio de las obras literarias según los modelos propuestos por diversas corrientes teóricas.
- Ubicar criterios metodológicos para el abordaje científico de la obra literaria.
- Identificar la relación que existe entre la teoría literaria, la metodología y los modelos de análisis.
- Reflexionar sobre los procedimientos metodológicos según el enfoque teórico.
- Adoptar una actitud metódica para la interpretación, la crítica y el análisis de textos literarios.
- Aplicar los conocimientos teóricos en un trabajo de investigación personal procurando el abordaje analítico del texto literario con rigor científico.

EJES DE CONTENIDOS

Cuestiones epistemológicas: Fundamentación teórica de la metodología de la investigación literaria: conocimiento científico. Naturaleza del objeto científico. Los procesos de explicación y comprensión. Estudios Literarios e Investigación científica. Sujeto y Objeto en los estudios literarios. La construcción del objeto de investigación en Literatura. Enfoques: interpretación de textos aislados, comunicación literaria como hecho socio-histórico, los textos en su dimensión discursiva. Clases de crítica literaria. Límites y posibilidades de desarrollo de la crítica literaria.

Cuestiones metodológicas: Formalismo ruso. La valoración estética. V. Propp y la morfología del cuento. La estilística moderna. Clases de estilística. Descriptiva: Charles Bally. Generativa: la escuela española: Dámaso Alonso. Posformalismo ruso: Bajtín, el dialoguismo y la carnavalización. Estructuralismo francés: La narratología. Barthes. Greimás. Análisis estructural de los relatos. Semiótica de la Interpretación. Greimás: las isotopías discursivas. Estética de la recepción: fundamentos. Umberto Eco: el lector modelo. La crítica literaria feminista. La cultura feminista. Política y movimientos feministas. Los objetivos de la crítica feminista. Un nuevo modelo de lectura. La escritura femenina.

Práctica de investigación: Obra y método. Metodología y Análisis. Funciones de la metodología: relación entre método y objeto. El proyecto de investigación. Objetivo. Contenido. Estructura.

Instancia final: Trabajo de seminario. Aplicación de lo teórico a un corpus determinado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar e Silva, V. M. de (1967): *Teoría de la literatura*. Madrid. Gredos
- Altamirano, Carlos (2002): *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós
- Anderson Imbert, E (1979). *Historia de la Literatura Hispanoamericana*. Vol. 1 y 2 Fondo de Cultura Económico, México
- Aran, Pampa (2002): *Texto, memoria, cultura*. Univ. Nacional de Cordoba
- Autores Varios (1995). *Historia de la literatura*. RBA. Barcelona
- Bal, Mieke (1998): *Teoría de la narrativa*. Edit. Cátedra
- Barthes y otros (1982): *Análisis estructural del Relato*. Ediciones Bs. As.. Serie Comunicaciones. Barcelona
- Bellomo, Alicia Dora (1982): *Manual de Crítica Literaria*. Fac. de F. y L. U.N.T. Manuales de Humanitas. N° 11.
- Bratosevich, N. (1985): *Métodos de análisis literario*. Hachete
- Bremond, Claude: *Análisis Estructural del Relato*. Comunicaciones N° 8, Ed. Tiempo Contemp, Cap. "La Lógica de los posibles narrativos".
- Brown, G. y Yule, G. (1993): *Análisis del Discurso*, Madrid, Visor Libros

- Cabo Aseguinolaza, Fernando (2006): *Manual de Teoría de la Literatura*. Castalia Universidad
- Courtés, J. (1980): *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Hachette, Buenos Aires
- Cuesta Abad, José M., Jiménez Heffernan, Julián (2005): *Teorías literarias del siglo XX*, Akal Ediciones, Madrid,
- Dessein, Daniel (2004): *Verdades y mentiras de la ficción*. Corregidor,
- Ducrot, O. y Todorov, Tz. (1974): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI, Bs As.
- Eagleton, Ferry (1988): *Una Introducción a la Teoría Literaria*. Fdo de Cultura Económica, México
- Eco, Humberto (1987): *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen
- Faisal, Alicia, (1998): *La literatura, un diálogo con los textos*. El Ateneo.
- Gómez Redondo, Fernando (2008): *Manual de Crítica Literaria contemporánea*. Castalia Universidad
- González Echevarria, Roberto (2006): *Historia de la literatura hispanoamericana*, Vol. 1 y 2. Gredos
- Greimas, A.J. (1983): *La semiótica del texto*, Paidós Comunicación, Barcelona,.
- Hauy, Maria Elena (2008): *Leer Literatura*. Encuentro G. Editor. Fac. de Humanidades
- Hauser, Arnold (2002): *Historia social de la Literatura y el Arte*. Tomos 1 y 2. Debate
- Jitrik, N.: *Tendencias Actuales de la Narrativa Latinoamericana*, Unam.
- Kayser, W (1981): *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Edit. Gredos
- Klein, Irene (2007): *La narración*. Colección Enciclopedia Semiológica. Eudeba.
- Latella, G. (1985): *Metodología y Teoría Semiótica*. Hachette Universidad. Bs. As.
- López Quintás, Alfonso (1997): *Como formarse en Ética a través de la Literatura*. Ediciones RIALP
- Lyons, J. (1983): *Lenguaje, significado y contexto*, Paidós Comunicación, Buenos Aires.
- Lujilde Andrés (2008): *Como hacer monografías*, Longseller, Bs. As.
- Maingueneau, Dominique (1996): *Términos claves del análisis del discurso*. Ediciones Nueva Visión, Bs. As
- Orbit Negri, E. y Ferrero, J.M (1987): *De la teoría al texto literario*. Huemul

- Pizarro, A. La Literatura Latinoamericana como Proceso. Ed. C.E.A.L.
- Sainz de Robles, F.C. (1982): *Diccionario de Literatura*. Aguilar
- Todorov, Tzvetan: *Análisis Estructural del Relato*. Comunicaciones N° 8, Ed. Tiempo Contemporaneo, Cap. "Las Categorías del Relato Literario".
- Van Dijk, T. (1995): *Estructuras y funciones del discurso*. S. XXI.
- ----- (1984): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicaciones
- Verdugo, Iber H. (1994): *Estrategias del discurso*. Cba: Univ. Nac. de Córdoba ----
- -----(1982): *Hacia el conocimiento del poema*. Hachete
- Wellek, R. & Warren, A. (1966): *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.

ESTUDIOS LITERARIOS

FORMATO: MATERIA

REGIMEN DE CURSADA: CUATRIMESTRAL

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: CUARTO AÑO

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC- Semanal

PROPÓSITOS

- Desarrollar la capacidad y la conciencia crítica en el estudio y análisis de aspectos fundamentales de la problemática que ofrece el estudio de la Literatura.
- Incentivar el desarrollo de un pensamiento cultural desde la Literatura en tanto es un discurso social.
- Proporcionarles métodos, procedimientos y técnicas para una eficaz comprensión del texto literario en sus variedades discursivas.
- Promover la producción de textos en los alumnos a partir de un ejercicio de lectura productiva.
- Ubicarlos temporal y espacialmente a través de la periodización de la Literatura para una mayor comprensión cultural.

EJES DE CONTENIDOS

La literatura como objeto de estudio. Especificidad estética y lingüística del objeto.
Producción y recepción del texto literario.

Dimensión histórica y social de la literatura: su relación con la historia, cultura y sociedad.

El campo literario: periodización, movimientos y escuelas literarias.

Dimensión lingüística y discursiva de la literatura. Estrategias discursivas.
Interdiscursividad: intertextualidad y polifonía.

La representación en la literatura: mimesis, referencialidad, verosimilitud y ficcionalización.

BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Boves, M. del C. (1987). *Semiología de la obra dramática*. Madrid, Taurus.
- Cohen, J. (1977) *Estructura del lenguaje poético*, Madrid, Editorial Gredos.
- Culle, J. (1978) *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la Literatura*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Fernández, P. (1974). *Estilística. Estilo, Figuras estilísticas, tropos*. Madrid, Ediciones José Porrúa Tranzas, S.A.
- Mignolo, W. (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Editorial Crítica.
- Mignolo, W. (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. México. UNAM.
- Puig, L. (1978) *La estructura del relato y los conceptos de actante y función*. México, UNAM.
- Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI editores.
- Tacca, O. (1973). *Las voces de la novela*. Madrid, Gredos.
- Tacca, O. (1986) *El estilo indirecto libre y las maneras de narrar*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Todorov, T. et al. (1988) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid, Arco Libros.

LITERATURA EUROPEA Y NORTEAMERICANA

FORMATO: Asignatura

REGIMEN DE CURSADA: Cuatrimestral

UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS: Cuarto Año

ASIGNACION HORARIA DEL ESTUDIANTE: 5 HC semanal

PROPÓSITOS

- Asegurar conocimientos específicos, pertinentes y actualizados acerca de los diferentes sistemas literarios atendiendo a sus particulares contextos políticos, sociales y culturales.
- Generar contextos de reflexión que permitan advertir los sistemas de relaciones que se definen entre los sistemas literarios en estudio.
- Propiciar análisis reflexivos que permitan delimitar los campos en los que operan las relaciones literarias.
- Profundizar aportes teóricos y metodológicos para el abordaje comparatista.
- Favorecer la lectura crítica de obras representativas de las literaturas de referencia.

EJES DE CONTENIDOS

Tradiciones literarias: recorridos históricos, socioculturales, estéticos. Interrelaciones

Tradición literaria francesa. Literatura francesa y sus dimensiones europeas: del Renacimiento a la Ilustración. Los siglos XVI y XVII en clave europea. El realismo y naturalismo francés y su proyección sobre la novela. Renovación de la narrativa y la lírica a principios del siglo XX. Vanguardias artísticas del siglo XX. Del *nouveau roman* a las nuevas tendencias de la novela francesa de finales del siglo XX.

Tradición literaria italiana. Reelaboración de la lírica provenzal: nuevas relaciones entre el eros y la lengua en la literatura. Conformación del carácter laico en la literatura italiana. La revolución comercial y su relación con el desarrollo del relato medieval. Humanismo y Renacimiento: su proyección en la literatura europea. El Romanticismo y la realidad social: el desarrollo de la novela histórica.

Tradición Literaria Inglesa y Anglófona La reelaboración del renacimiento italiano. El teatro isabelino: recepción. La novela inglesa de los siglos XVII a XIX: aproximaciones sociológicas e historicistas; su influencia en las literaturas europeas. El nacimiento del cuento moderno y la conciencia técnica del escritor: Edgar Allan Poe y su influencia en la literatura moderna. La novela modernista británica. El modernismo anglo-norteamericano y las vanguardias artísticas. La posmodernidad angloamericana: identidades emergentes: género y minorías culturales en la literatura.

Tradición Literaria Alemana. Literatura anglo-germánica medieval. El romanticismo alemán y su influencia europea. Del Romanticismo al Realismo poético: el surgimiento del cuento de terror o de misterio. La Novelle y el cambio de siglo: máximos representantes y obras del género. La Novelle en el desarrollo narrativo del siglo XX.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Raúl Gustavo (1983), *Las Poéticas del Siglo XX*, Bs. As. Ediciones Culturales Argentinas.
- Artaud, Antonin (2008) *El teatro y su doble*, Bs. As., Retórica Ediciones.
- Balboni, P. Y M. Cardona (2002) *Storia e test/ di letteratura italiana per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Brunetiere, Fernando (1968) *El carácter esencial de la Literatura Francesa*, Bs. As.- México, Editorial Espasa Calpe Argentina S.A.
- Campbell J (1959). *El héroe de las mil caras*. FCE.
- Chrétien De Troves (1984) *Historia de Perceval o el cuento del Grial*, Bs. As. Hyspamerica Ediciones Argentinas S.A.
- Del Prado, J. (coord.) (1994). *Historia de la literatura francesa*, Madrid: Cátedra.
- Diaz Plaja, G. (1977). *La literatura universal*. Danas.
- DUBY George (1994): *Europa en la Edad Media*. Planeta
- ----- (1988) *El amor en la Edad media y otros relatos*. Alianza Universidad.
- Friedrich, Hugo (1969) *Tres Clásicos de la Novela Francesa, Stendhal, Balzac, Flaubert*, Bs. As. Editorial Losada, S.A.
- Gide, André (2008) *El inmoralista*, Bs. As., Editorial Sudamericana S.A.

- Hauser Arnold (2002). *Historia social de la literatura y el arte*. 2 Vols. Debate.
- Highet, Gilbert (1996) *La Tradición Clásica*, Tomo I y II, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lanson. G y P. Tuffrau (1956) *Manual de Historia de la Literatura Francesa* (Traducción de Juan Petit), Barcelona, Editorial Labor, S.A.
- Lopez Morales, L. (comp.). (1997). *Literatura Francófona*. México. FCE.
- Moreau, Pierina Lidia y otros ((2002) *Cuarenta años de novela francesa 1950-1990 Evolución en la continuidad*, Córdoba, Argentina, Comunicarte Editorial.
- Pellegrini, Aldo (2006) *Antología de la poesía surrealista*, Bs. As. Editorial Argonauta.
- Praz, M. (1975). *La literatura inglesa*, 2 vols. Buenos Aires. Losada.
- Presa González, F. (coord.) (1997). *Historia de las literaturas eslavas*. Madrid. Cátedra.
- Prieto, T. (2002). *Literatura Universal*. México. McGraw Hill Internacional. Primera Edición. Buenos Aires. Biblos.
- Schmeling, M. (coord.) (1984). *Teoría y Praxis de la Literatura Comparada*. Barcelona. Caracas. Alfil.
- Tzara, Tristán (1955) *El Surrealismo de Hoy*, Bs. As. Editorial Alpe.

CAMPO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL

Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios

Formato: Taller

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Primer Año

Carga horaria para el alumno: cuatro (4) horas cátedra

Marco orientador

Se propone una concepción de la formación basada en una interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo inicial que habilite al futuro docente para reconocer la dimensión político y cultural de la profesión docente, entendiendo al maestro como un trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución política-cultural y social.

Esta Unidad Curricular incluye dos instancias de trabajo obligatorias:

a) *Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de la Información*

b) *Institución Educativa y Contextos Comunitarios.*

Durante el primer cuatrimestre se desarrollará el eje *Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de la Información* que tiene como propósito introducir a los futuros docentes en el manejo de instrumentos de recolección y análisis de datos, tomando como eje la *narración*⁵ de la propia *experiencia*⁶ formativa en instituciones educativas, instituciones educativas vinculadas al IES, problematizando a través de estrategias como la reconstrucción de la propia biografía y el estudio de caso, respectivamente.

⁵ *La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias.* (Larrosa 1996)

⁶ *La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad.* (idem)

Se busca también indagar en las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales. De tal modo que interesa comprender cómo se procesa esta relación entre los sujetos y las instituciones concretas; cómo se identifican los sujetos con las instituciones; cómo estas limitan las posibilidades de los sujetos; cómo se negocia; cómo los sujetos expresan sus intereses y modifican las normas implícitas y explícitas (Davini: 2002).

En el segundo cuatrimestre se desarrollará el eje *Institución Educativa y Contextos Comunitarios* que tiene como propósito usar el saber sobre métodos y técnicas de recolección de datos y el saber teórico de la teoría social contemporánea, de realizar el análisis de las rutinas, rituales, entre otras, de las instituciones educativas y proponer estrategias de intervención posibles. Este abordaje sobre la institución y su contexto, pretende además, revisar la propias creencias, superar el etnocentrismo, reflexionar sobre las condiciones sociales de la escolarización y discutir alternativas de forma colectiva y también permite entrenar al grupo en el relevamiento, el tratamiento de información y en la capacidad para “escuchar al otro”, lo que constituye un requerimiento básico de la enseñanza (Davini, 1995).

PROPÓSITOS:

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Construir saberes y conocimientos relativos a las prácticas docentes y sus particulares modos de manifestación en diversos contextos sociales.
- Indagar las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales (tanto escolares como contextuales), la formación y la propia biografía del futuro docente.
- Reconocer e interpretar los múltiples espacios educativos, más allá del formato escolar y aproximarse a ellos desde una perspectiva investigativa y propositiva.

CONTENIDOS:

La Práctica Docente como Práctica Social Situada

Los modelos de la formación docente Saberes involucrados en la práctica docente
La formación docente inicial y la socialización profesional Los desafíos a las prácticas en el escenario escolar actual. Representaciones sociales acerca de la docencia en el contexto actual. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos. La

práctica docente como espacio de aprendizaje y de enseñar a enseñar. Las biografías escolares. Teoría social contemporánea: colonización del Mundo de la Vida y sujeto. Lógica práctica y habitus. Secuestro de la Experiencia y agencia.

Narración y Experiencia

La narración como modalidad discursiva, y su lugar en las ciencias sociales.

Trabajo de Campo

Apertura, reconocimiento y análisis de espacios sociales (institucionales), tanto educativos como no educativos, en el contexto de influencia del IFD, utilizando métodos y técnicas de recolección de información.

Currículum y Programación de la Enseñanza

Formato: Taller

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Segundo Año

Carga horaria para el alumno: cinco (5) horas cátedra

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular problematiza la inmersión de los futuros docentes en las escuelas asociadas, en situaciones cotidianas institucionales y de aula a partir de dos ejes: *Programación de la enseñanza y Gestión de la clase - Currículo y organizadores escolares*.

Proponer estos ejes, remiten a precauciones teóricas importantes, en tanto sus nombres están asociados a ciertos sentidos y a ciertas prácticas *neotecnistas*, alejadas de nuestra propuesta. Dentro de estas precauciones, mencionaremos con Quiroga (1985), que los aprendizajes que se van desarrollando durante la escolaridad (la *biografía escolar* que cada sujeto porta en su paso por la educación formal), no sólo nos deja un contenido, una habilidad explícita, sino que también deja una marca en nosotros que “*inaugura una modalidad de interpretar lo real*”. Es decir, es un aprendizaje que estructura nuestra mirada del mundo. Por lo tanto, analizar desde las experiencias de observación y registro situaciones de programación de la enseñanza y documentos curriculares que organizan parte de la vida escolar, sólo va a ser una experiencia formativa, en la medida que podamos desmontar estos dispositivos, y no pensarlos tan sólo en tanto documento o proceso técnico (o *neotécnico*): quedándonos en el análisis de los componentes de la programación, la coherencia lógica del diseño, si están bien formulados los objetivos, etc. O, la diferencia entre PEI-PCI, sus componentes, y el nivel de especificación al cual pertenece, etc.

Sin descartar la importancia de este análisis técnico, hay que reconocer que los futuros docentes saben, a partir de su biografía escolar, y ese saber implícito que organiza lo real-escolar, no va a emerger desde una mirada centrada en el análisis técnico de documentos prescriptos, o en la comparación de situaciones observadas con aquello que los documentos prescriben. Poner en crisis la naturalización de los real,

puede abordarse, a partir de pensar estos documentos y procesos (de programación y regulación prescritos), como dispositivos: no en tanto instrumento, artificio, un medio para un fin; un dispositivo es *un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, acondicionamiento arquitectónicos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos... tanto lo dicho, como lo no dicho*. La idea es que desde esta mirada, podamos introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción (y el análisis técnico de documentos curriculares o de situaciones cotidianas de aula, como reproducción especular de estos documentos, sólo refuerza esta naturalización). El sujeto está constituido por el dispositivo, no puede salirse de él, pero puede reconstruir la trama de sujeciones que lo constituyen.

¿Desde qué mirada metodológica y teórica acercarse a este enfoque? Retomando y profundizando la utilización de técnicas de recolección de datos que nos permitirá sistematizar y analizar la información de campo recogida en las escuelas asociadas. El eje La Práctica Docente como Práctica Social Situada, podrá ser un punto de partida para el análisis de las situaciones registradas en el trabajo de campo, recontextualizadas con los aportes de este espacio.

La apuesta es profundizar un enfoque basado en la práctica, a condición de tener en cuenta que podemos perder la ilusión de una narrativa o *de un tipo de discurso capaz de proveer un guión unitario, pero surgen perspectivas que proponen capturar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias, la multidimensionalidad en diseños complejos de las relaciones humanas y de la subjetividad, que se apoyan en redes intra-intersubjetivas con múltiples focos. Esta perspectiva conduce a un modo no secuencial de pensamiento-acción, que, al desgajar las certezas, gana en nuevos y más ricos interrogantes*.

PROPÓSITOS:

- Indagar en las tensiones que se generan entre las prescripciones institucionales, la cotidianeidad escolar y la propia biografía del futuro docente.
- Generar una posición reflexiva permanente, promoviendo una particular sensibilidad teórica y metodológica en los procesos de indagación de la “realidad, a partir de

entender que los procesos de conocimiento y de comprensión inciden de manera directa en las propuestas de intervención futuras.

- Concebir el proceso de prácticas como insumo para la construcción crítica del rol docente, interrelacionando teoría y práctica, en las actividades de planificación.

CONTENIDOS:

Programación de la Enseñanza y Gestión de la Clase

La "programación escolar", como dispositivo de estructuración de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Estudio de casos de distintas concepciones del dispositivo

Currículo y Organizadores Escolares

El curriculum como dispositivo cultural, político y pedagógico, y sus variaciones histórico-teóricas. Análisis de los discursos y prácticas regulados y organizados por el currículum escolar (organización de tiempos, espacios, personal, equipos de ciclo, la articulación con los niveles anteriores y subsiguientes del sistema, la articulación entre ciclos materiales curriculares – Diseños curriculares jurisdiccionales, libros de texto, manuales, guías didácticas, etc.-)

Narración y Experiencia

Análisis de los relatos sobre el posicionamiento de los docentes frente al curriculum. El lugar de los docentes como intelectuales.

Experiencia y narración: reconstrucción y análisis de la experiencia biográfica sobre la "programación escolar" y el aula. Elaboración de proyectos alternativos y simulación de estrategias de intervención

Trabajo de Campo

Esta instancia de trabajo en las escuelas asociadas, profundiza las experiencias de recolección de datos y se centra en la observación participante y la entrevista como técnicas a utilizarse para el registro de situaciones escolares que podrían incluir la

participación de los futuros docentes, asumiendo responsabilidades acordes a su momento de formación (es decir, siempre como colaboradores y no como responsable directo de las mismas). Esto implica la problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados en las mismas.

Prácticas de Enseñanza

Formato: Taller

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Tercer Año

Carga horaria para el alumno: cinco (5) horas cátedra

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular profundiza los sucesivos acercamientos al contexto concreto de trabajo docente, propuestos en las unidades curriculares PRACTICAS: Instituciones y Contextos Comunitarios y Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza a través del eje Institución-sujeto-contexto sociohistórico. Es justamente este eje de análisis de “la práctica” lo que le permite al Campo de la Práctica Profesional articularse con los saberes del Campo de la Formación General y Formación Específica.

Ahora en Prácticas de la Enseñanza, los futuros docentes deberán asumir situaciones concretas de desempeño del rol profesional, experimentando en el aula con proyectos de enseñanza integrándose a un grupo de trabajo escolar. En este micro contexto del aula, se pondrá en juego el eje sujeto, saberes y práctica (que articula lo institucional, lo formativo y la subjetividad).

En el marco de las Escuelas Asociadas al Instituto Formador, las microexperiencias de clase buscan generar (Davini, 2002), disposiciones duraderas de los futuros docentes de procesos de reflexión y aprendizaje que interrelacionen los componentes de los ejes citados. En situaciones de *aprendizaje intencionalmente guiado* que implican el acompañamiento del profesor de prácticas y el docente tutor en la escuela asociada, se pretende la interrelación entre pensamiento y acción (elemento central de la perspectiva reflexiva), desarrollando la capacidad de comprensión situacional ante las situaciones complejas, inciertas y diversas de la clase.

Se insiste en la vinculación de los ejes citados, en tanto el peso de la socialización profesional y la biografía escolar previa, si no se aborda desde un análisis de vincule lo organizacional, lo sociohistórico y la subjetividad, tiende a reproducir *rutinas, rituales, normas, interacciones, intercambios lingüísticos, sobreentendidos y relaciones formales e informales* (Davini, 2002). Desde esta óptica, que implica considerar al sujeto como

espacio de emergencia de complejas tramas sociales (de lo cual lo pedagógico-didáctico es sólo un componente), resulta potente poner especial atención en el análisis, durante las microexperiencias de clase, de algunas tensiones que revelan su complejidad desde la óptica de la formación docente: las tensiones entre la *teoría elegida* (aquella que el residente, los tutores, la institución dan como fundamento explícito de la tarea), y la *teoría en uso* (aquella que puede ser inferida desde la observación), son un ejemplo de ello (idem.). Estas tensiones o divergencias no son necesariamente consientes, de allí la necesidad de poner en diálogo pensamiento y acción a través de procesos reflexivos (es decir, inscribir el dispositivo formativo en el espacios de la racionalización, de la intencionalidad, con que los sujetos ejecutan las acciones, haciendo explícito este proceso).

Metodológicamente, esta unidad recupera el ejercicio *narrativo* de Prácticas en primer año y segundo año como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica⁷, en tanto dispositivo que también tiene que ser puesto en discusión. Aquí retomamos la idea⁸ de análisis del dispositivo, de tal manera que *podamos introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción*. También se retoman las restantes aproximaciones metodológicas sugeridas en las Prácticas de cursos anteriores, especialmente en *la utilización de técnicas de recolección de datos (que) nos permitirá sistematizar y analizar la información de campo recogida en las escuelas asociadas*.

De igual manera se recomienda (Davini, 2002), en cuanto a la relación con las escuelas asociadas:

- a-** Generar acuerdos formativos entre los IFD y las escuelas asociadas en donde se expliciten propósitos, estrategias y agentes responsables pedagógicos.
- b-** Tiempos y espacios de trabajo conjuntos entre el residente, el profesor de prácticas y el docente tutor.

Siguiendo Lineamientos Curriculares Federales (INFOD, 2007), esta unidad se organiza en tres ejes de contenidos Por un lado, una instancia anual en las escuelas

⁷ Recordando que "La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias". (LARROSA, 1996)

⁸ Desarrollada en la unidad de Práctica II

asociadas al IFD (privilegiando contextos diferenciados: rural, urbano, período común, especial, etc), bajo el formato de Prácticas Docentes. Por el otro, dos Seminarios-Talleres de duración cuatrimestral en el IFD, organizados en tres ejes temáticos. Evaluación de Aprendizajes y Coordinación de Grupos de Aprendizaje involucrados en los primeros desempeños del futuro docente.

Se abordan las prácticas de la enseñanza situadas mediante la programación y desarrollo de micro experiencias de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas asociadas, con guía activa del profesor de prácticas y del docente tutor u orientador (en la escuela asociada).

PROPÓSITOS:

- Profundizar el análisis del eje Institución-sujeto-contexto a través de micro experiencias de clases.
- Analizar el dispositivo escolar reconstruyendo la narrativa sobre la biografía y la socialización escolar, desde las experiencias de intervención docente concretas.
- Inscribir las prácticas docentes en procesos reflexivos que trasciendan lo pedagógico didáctico, hacia procesos sociales más amplios y complejos.

CONTENIDOS:

Evaluación de Aprendizajes:

La "evaluación de aprendizajes" como dispositivo de estructuración y regulación de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención

Coordinación de Grupos de Aprendizaje:

Los dispositivos de trabajo grupal. Análisis, en tanto instrumentos de regulación de las formas de intercambio de *la clase*.

Narración y Experiencia:

Reconstrucción y análisis de la *experiencia* de clase, a partir del *relato* de las actuaciones como practicantes

Análisis de los relatos sobre las modalidades y estrategias de abordaje de *lo grupal*.

Trabajo de Campo

Narración y experiencia: análisis de los relatos sobre las modalidades y estrategias de abordaje de *lo grupal*.

Problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados durante las microexperiencias de clase.

Prácticas Docente y Residencia

Formato: Taller

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Cuarto Año

Carga horaria para el alumno: seis (6) horas cátedra

MARCO ORIENTADOR:

Como ya se ha explicitado a lo largo del desarrollo de las unidades curriculares del Campo de la Práctica Profesional, la *práctica no es lo real*, afirmación empirista que desconoce el lugar de irrupción de la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos para definir aquello que denominamos “lo real” (Davini, 1995). Aquí retomamos especialmente las precauciones epistemológicas realizadas en Práctica I, en tanto “esa realidad que se intenta objetivar, implica una *modelación de lo que será el objeto de estudio, y esa modelización es tributaria de una ‘precomprensión modelizante’ que dirige la búsqueda operatoria propia del método de investigación científica* (Samaja, 2000). Por lo tanto, aquello que se registra, se analiza de la institución y su contexto, previamente ha sido modelizado por nuestros esquemas de pensamiento, debiendo mantener ante ello una actitud de *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 1975).”

Estas precauciones son centrales de esta unidad curricular, en la que se desarrolla una práctica integral en el aula, que rota por los cursos correspondientes a los ciclos del nivel educativo de incumbencia de la formación. La influencia de la socialización profesional, la biografía escolar y la formación inicial, inscriben una serie de “modelos” docentes que se naturalizan y constituyen un fondo de saber implícito en el sujeto y sobre el sujeto. Por lo tanto, las experiencias de la práctica no deben ser confundidas, ni con un practicismo vacío de conceptos, ni con un espacio de aplicación de una regla teórica genérica, que no pone en *crisis* estos saberes. Se propone entonces, el desarrollo de una práctica integral que estimule *la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción.*(Davini, 1995).

Lo que esta unidad va a privilegiar, es la experiencia formativa (y un poco menos la eficacia técnica de un dispositivo de “Práctica y Residencia”), en tanto va dirigida a un estudiante-docente-adulto que no debe mimetizarse con la pedagogía del nivel para el

cual se lo forma (idem). Experiencia formativa que potencie el trabajo colaborativo, el juicio crítico, la participación activa del estudiante en la vida pública (en tanto trabajador/profesional/ciudadano), que ponga en crisis tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo*⁹ que regula la misma.

Metodológicamente, a pesar de que el eje de trabajo será la práctica integral en espacios educativos institucionalizados (en donde no se excluyen experiencias alternativas tanto formales como no formales), esta unidad continuará, especialmente, con la puesta en acto del ejercicio *narrativo* de Práctica I, II y III, como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica¹⁰. También se retoman las restantes aproximaciones metodológicas sugeridas en los espacios precedentes de este Campo, especialmente en *la utilización de técnicas de recolección de datos y en la continuidad del eje Teoría social, sujeto e institución*, en tanto articulador de los saberes provenientes Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica

Se reiteran las recomendaciones (Davini, 2002), en cuanto a la relación del IFD con las escuelas asociadas (especialmente el segundo punto, por la relevancia que cobra en la instancia de Residencia):

- a-** Generar acuerdos formativos entre los IFD y las escuelas asociadas en donde se expliciten propósitos, estrategias y agentes responsables pedagógicos.
- b-** Tiempos y espacios de trabajo conjuntos entre el residente, el profesor de prácticas y el docente tutor. El segundo punto cobra especial relevancia.

PROPÓSITOS:

- Generar experiencias formativas a través de una práctica integral, que incluya la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, poniendo en *crisis* tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo* que regula la misma.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social, utilizando la narrativa como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica, que potencie la interacción entre pensamiento y acción.

⁹ Ver Práctica II

¹⁰ Ver nota en Práctica III

- Construir una red de relaciones entre el Instituto de Formación Docente y las diferentes instituciones educativas de su zona de influencia, para favorecer la formación de los futuros docentes.

CONTENIDOS:

Siguiendo Lineamientos Curriculares Nacionales (INFOD, 2007), esta unidad se organiza en dos núcleos. Por un lado, una instancia anual en las escuelas asociadas al IFD (privilegiando contextos diferenciados: rural, urbano, período común, especial, etc), bajo el formato de *Prácticas Docentes Integrales*. Por el otro, un *Seminario Taller* de duración anual en el IFD, organizados en tres ejes de análisis.

Residencia Pedagógica

Modalidad: práctica integral en el aula, de duración anual, rotando por cursos correspondientes a todos los ciclos del nivel educativo correspondiente.

Se sugiere organizar esta instancia a partir de acuerdos de trabajo entre las Instituciones Formadoras y las Escuelas Asociadas, que contemplen tiempos y espacios comunes de trabajo entre el Profesor/a de Prácticas, el/la Residente y el/la Docente Tutor de Prácticas. Se recomienda organizar el *dispositivo* de Residencia teniendo en cuenta:

Un primer momento de aproximación diagnóstica al contexto institucional de las escuelas destino a través de observaciones participantes que impliquen la incorporación paulatina a diferentes tareas, tanto institucionales, como áulicas.

Programación y realización de una práctica intensiva en una sala de clase, según el nivel para el que se forma, rotando por los distintos ciclos y áreas.

Talleres de discusión post-práctica en la escuela asociada, entre el profesor de prácticas, el/los residentes y los docentes tutores y docentes orientadores, a partir de los registros de observación de los actores involucrados en la tarea

Se sugiere que cada uno de estos “momentos” en los que puede organizarse el *dispositivo de residencia* puedan someterse a una análisis reflexivo y una puesta a prueba en la acción a partir de una lógica secuencial que implique (Davini, 1995): un primer momento de *análisis de la práctica*, la *identificación de dimensiones/problemas* (a través

del análisis bibliográfico, seminarios de discusión, etc.), *formulación de hipótesis de acción* (con el acompañamiento del equipo de residencia), y *la puesta a prueba en la acción*. Para luego repensar el proceso de manera espiralada. Sistematización de Experiencias

Se continúan con los ejes de análisis de Práctica abordados en los años precedentes, ahora en función del análisis de las *experiencias* de residencia y del *dispositivo de las mismas*.

La observación, la planificación/programación y la evaluación como dispositivos de regulación de los procesos de constitución subjetiva del residente.

Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención.

Experiencia y narración: reconstrucción y análisis de la *experiencia* de residencia, a partir del *relato* de las actuaciones de los residentes.

Análisis y reflexión sobre el trabajo de campo: problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones, entrevistas, y ateneos y talleres de discusión, realizados durante las etapas de Residencia.

Bibliografía del Campo de la Práctica Docente

ACHILLI, L. E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Rosario: CRICSO.

ACHILLI, L. E. (2000). Investigación y formación docente. Rosario: Laborde Editor.

ALFIERI, F. & otros. (1995). Volver a pensar la educación, Vol. I y II. Madrid: Morata.

ANGULO, J. F. & BLANCO, N. (Coord.) (1994). Teoría y desarrollo del currículo. Granada: Aljibe.

ANIJOVICH, R y otros.(2009).“Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”. Paidós. Bs As

ARDOINO, JAQUES (2005), Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Colección Formación de Formadores, Tomo 13. Ediciones Novedades Educativas -UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

BAQUERO, R.; DIKER, G. & FRIGERIO, G. (Comp.) (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: CEM del estante editorial.

BIDDLE, BRUCE J; GOOD, THOMAS L. & GOODSON, IVOR F. (Eds.) (2000). La enseñanza y los profesores I, II, III. Barcelona: Paidós.

BURBULES, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

CAMILLONI, A. (Comp.) (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G. & LITWIN, E. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

CHAIKLIN, S. & LAVE, J. (Comp.) (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos Aires: Amorrortu.

CONTRERAS, J. (1997). La autonomía del profesorado, Madrid: Morata.

DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DIKER, G. & TERIGI, F. (1997). La Formación de maestros y profesores. Hojas de Ruta. Buenos Aires: Paidós.

DOMJAN, GABRIELA Y GABBARINI, PATRICIA, (2006) Residencias docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales.- FFyH. U.N.C. Editorial Brujas. Córdoba.

EDELSTEIN, G. & CORIA, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

EDELSTEIN, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, N° 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. (2003). Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes. En: G, Giménez (Coord. de Ed.) Prácticas y residencias. Memoria, Experiencias, horizontes. Editorial Brujas. Córdoba.

EDELSTEIN, GLORIA (2004) "Memoria, experiencia, horizontes..."En: Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes..."I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Ed. Brujas. Córdoba.

EDELSTEIN, G. (Coord. de Ed.) (2006). Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II. Editorial Brujas. Córdoba.

EZPELETA, J. (1991). Escuelas y Maestros. Buenos. Aires: CEAL.UNESCO.REC.

FERNANDEZ, LIDIA (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos. Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Comp.) (2004). La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos. Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Comp.) (2005). Educar: ese acto político. Bs. As. Ciudad de Buenos Aires: CEM del estante editorial.

FRIGERIO, G. & POGGI, M. (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos. Aires: Santillana.

FULLAN, M- & HARGREAVES, A. (1996). La escuela que queremos, Buenos. Aires: Amorrortu.

GARAY, L. (1994). Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Córdoba: U.N.C.

GEERTZ, C. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

GOODSON, I. (1995). Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares.

HUNTER Y EGAN, KIERAN (comps), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Bs. As.: Amorrortu.

GVIRTZ, S. (Comp.) (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos. Aires: Santillana.

HARGREAVES, A. (1995). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

JACKSON, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

- JACKSON, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.
- LARROSA, J. (Ed.) (1995). Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. La Coruña. Morata.
- LITWIN, E. (1997). Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila.
- MARTINI, MARÍA SILVIA Y STEIMAN, JORGE. (2006) "La narrativa en el portafolios. Una propuesta teórico metodológica para las Prácticas en el primer año de las carreras de formación docente". (Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación docente. Córdoba) en: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/formadoresenred/Residencias2/indexponencias.htm>
- MC. EWAN, H. & EGAN, K (Comp.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEIRIEU, PH. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- MEIRIEU, PH. (2001). La opción de Educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.
- PAQUAY, L.; ALDET, M.; CHARLIER, E. & PERRENOUD, PH. (Coord.) (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: FCE.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.; BARQUÍN RUIZ, J. & ANGULO RASCO, F. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.
- ROCWELL, E. & MERCADO, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México. D.F: DIE. CINVESTAV. IPN.
- ROCWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México. D.F:DIE. CIEA del IPN.
- ROCWELL,E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Bs As.
- SCHÖN, D. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Trad. José Bayo. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- TERIGI, F. (1999). Curriculum. Buenos Aires: Santillana.

WITTROCK, M.C. (1989) La investigación de la enseñanza. I Enfoques, teorías y métodos. Paidós.Barcelona.

WOODS, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación Barcelona: Paidós.

YOUNG, R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Barcelona: Paidós.

Provincia de Catamarca, Argentina. (2015)

Equipo Técnico del Área de Gestión Curricular
Dirección de Educación Superior
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA