

TAPA LENGUA Y LITERATURA

Diseño Curricular:

**Profesorado de Educación Secundaria
en Lengua y Literatura**

GOBERNADOR

Don Sergio Daniel Urribarri

VICEGOBERNADOR

Don José Cáceres

MINISTRO DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y PREVENCIÓN DE ADICCIONES

Dr. José Eduardo Lauritto

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Lic. Claudia Vallori

VOCALES

Prof. Joel W. Spizer

Prof. Héctor de la Fuente

Prof. Blanca Azucena Rossi

Prof. Susana María Cogno

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Prof. Raúl Enrique Piazzentino

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Patricia Palleiro de Todoni

EQUIPO PROVINCIAL DE DISEÑO CURRICULAR¹

Coordinadora:

Lic. Laura Patricia Lía

Integrantes:

Prof. Sup. Ana María Ramírez (Química)

Mg. Claudia Vertone y Lic. Mabel Gay (Matemática)

Lic. Eugenio Valiero y Prof. Lidia Lapalma (Física)

Prof. Francisco Alfaro y Prof. Luisa Reggiardo (Biología)

Prof. Gabriela Olivari y Prof. Adriana Impini (Lengua y Literatura)

Prof. Luis Zubieta, Prof. María Teresita Corrado, Prof. Ana Lía Correa y Prof. Claudia Ruiz
(Geografía)

Lic. María de los Ángeles Arellano y Prof. Silvina Carmarán (Inglés)

Prof. Rosa Ofelia Garcilaso y Prof. Felicitas Pusterla (Historia)

Prof. Daniela Burkhard y Prof. Mercedes Fernández (Campo General)

Prof. Daniel Jacob (Representante gremial por AGMER)

¹ El Equipo Provincial de Diseño y el proceso de definición curricular se inició durante la gestión de la Prof. Graciela Bar en la Presidencia del CGE y de la Lic. Analía Matas en la Dirección de Educación Superior (2011-2013).

PRESENTACIÓN

Con agrado presentamos estos nuevos diseños curriculares para la formación docente.

Ellos surgen de una construcción colectiva iniciada en los años 2007 y 2008, como consecuencia de la sanción de las Leyes Nacional y Provincial de Educación, N° 26206 y N° 9890 respectivamente.

Estos diseños tienen como marco las políticas educativas concertadas nacional, federal y provincialmente, conducentes a reconstruir la centralidad política y pedagógica del Nivel Superior en la formación de docentes para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

La construcción de los mismos ha significado una apuesta a una gestión democrática, tanto desde la participación de diversos actores y sus diferentes intereses, expectativas, deseos y dificultades, como de las condiciones que se fueron generando y la posterior toma de decisiones.

El colectivo, formado por docentes, estudiantes, egresados y autoridades, que ha trabajado en ellos, legitima la propuesta sin cerrarla, presentándola como una hipótesis de trabajo, flexible e inacabada, a recrearse en las prácticas docentes institucionales.

Llevaron consigo el desafío de proponer trayectos integrados y articulados que permitan a nuestros estudiantes, experiencias formativas significativas y comprometidas con las instituciones educativas del territorio en el cual desarrolla su actividad cada Instituto Superior de Formación Docente.

Lic. Claudia Vallori

Presidente del Consejo General de Educación

ÍNDICE

Definiciones de Política Educativa Provincial y Nacional.....	13
Capítulo 1: Marco General	17
La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados	19
Una mirada sobre la situación de la formación docente en la provincia de Entre Ríos	24
Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia	26
Capítulo 2: Especificaciones acerca de la Carrera	37
Título que se otorga	38
Duración	38
Condiciones de Ingreso	38
Propósitos de la Formación Docente Inicial	38
Perfil del Egresado	40
Capítulo 3: Estructura Curricular	43
Especificaciones acerca de la estructura curricular	44
Dinámica de los diseños curriculares	45
Carga horaria y cantidad de unidades curriculares	49
Capítulo 4: Campos de la Formación Docente	55
Campo de la Formación General	57
Campo de la Formación Específica	97
Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente.....	157
Capítulo 5: Correlatividades	183
Capítulo 6: Equipos de Cátedra	187



**DEFINICIONES DE POLÍTICA
EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL**

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial², en su Artículo 11°, enuncia: *Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio.*

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones N°23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2011-2015, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto bien público y derecho personal y social de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos, en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.
- Mejorar las condiciones laborales docentes, respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación de la Nación.
- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

² Sancionada el 30 de Octubre de 2008 y promulgada el 1 de Noviembre del mismo año.



1.MARCO GENERAL

MARCO GENERAL

En torno al concepto de curriculum existe una multiplicidad de debates, producciones y significados. Alicia de Alba sostiene que: *currículo es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones...*³

Comprender el curriculum desde esta perspectiva, exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de elaborar colectivamente una propuesta de diseño curricular para la formación docente que permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

Este diseño curricular representa un ejercicio de fortalecimiento del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; construye una propuesta común que reconoce las diferencias, intentando otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Esto implica un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, expresado en los acuerdos en relación a propósitos, organización y selección de unidades curriculares, contenidos, marcos teóricos, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorado de Educación Secundaria.

El proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los institutos de formación docente, ya que ellos son uno de los ámbitos más importantes donde se materializa el curriculum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

Un curriculum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de experiencias humanas, que implica el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los estudiantes para vivir en una sociedad cada vez más plural.

³ ALBA A. (1995). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Davila.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicita detalladamente contenidos, proyectos o exclusivamente situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Entendemos este cambio curricular como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Es fruto de consensos y disensos, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones políticas, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas. Se han tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades democráticas participativas y sustentables, desde un conocimiento, construido socialmente que permita generar nuevos vínculos.

La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y Legados

¿Por qué incluir en un diseño curricular la historia de la formación docente? Partimos del supuesto que toda práctica educativa es situada, se temporaliza, se vivencia. Está ubicada en un territorio imaginario y real, tiene memoria, sabe a decepciones y esperanzas. Aludimos en este sentido a que todo vínculo pedagógico está inmerso en proyectos, contextos e intencionalidades, que es construido por sujetos que en estos tiempos comunican la escuela con el mundo.

Asomarnos a este paisaje conceptual, nos enfoca en los propósitos de “mirar” y “mirarnos” en la génesis de una escritura curricular que admite, un cruce de concepciones y perspectivas pedagógicas y disciplinares, pero que está anclada en una época, en un momento histórico, que como tal reconoce, el diálogo, los intereses, las pasiones, los consensos; dinámicas que los seres humanos en tiempos breves o largos con rupturas y continuidades, con decisiones y/o alianzas, configuran intervenciones políticas.

Si revisamos las historias que dieron origen a los institutos, las mismas dan cuenta de reuniones de grupos de docentes, recolección de firmas de estudiantes, solicitudes de las comunidades de vecinos, notas y gestiones de funcionarios, que van configurando, casi en un paisaje costumbrista, el mítico expediente.

En las narraciones institucionales, hay marcas de un registro identitario que se evidencia como matriz fundacional, los horarios de funcionamiento vespertinos y nocturnos que muchas veces no se evidencian en la memoria ciudadana, una matrícula mayoritaria de trabajadores y la “casa propia”, que reiteradas veces se constituye en una errancia, en un vagabundeo por distintas instituciones. Estas cualidades operan, de alguna manera como resguardo y también, como una intimidad ajena, que muchas veces resta decisión y

autoridad para debatir, participar e intervenir en la vida escolar y social de los pueblos y ciudades.

Pensar la historia de los institutos de formación docente para el nivel secundario en nuestra provincia, implica pensar los sucesos del sistema educativo entrerriano, así como las transformaciones curriculares operadas en el nivel, que en forma tenue o con más convicción en los últimos años, presiona sobre la institucionalidad formadora.

Las cuestiones educativas no admiten una mirada parcelada, las problemáticas y las urgencias que recorren las escuelas, requieren de propuestas de trabajo, que superen las fronteras de las instituciones, hacer públicas las demandas de la enseñanza, no implica estigmatizar a una escuela y sus docentes como buenos o malos, sino fortalecer el circuito democrático de un sistema formador que está en diálogo con el mundo, permeable a los desafíos que una época nueva está necesitando.

Trazar la periodicidad de la historia de la formación docente en nuestra provincia, permite reconocer procesos en los cuales el interjuego de las políticas nacionales y sus reacomodamientos en el ámbito de la provincia, traccionaron y definieron una “trama” de sentidos. Estos trazos, y con sus matices, autorizan o impugnan coordenadas históricas que se visualizan en diferentes planos: político, económico y social. Esta superficie multidimensional determina al interior del campo de la formación docente, una raíz cultural profesional que es compleja y ambigua, independientemente del turno histórico correspondiente.

En el año 1870 se funda en la ciudad de Paraná, la primera Escuela Normal del país, hito político-pedagógico en la constitución de la docencia y la ciudadanía nacional. Considerando este punto de partida, podemos aproximarnos a prácticas o hábitos en la formación docente vernácula.

La formación docente de los profesorados de secundaria, no queda exenta del movimiento normalista y la referencia no es sólo al sitio, ya que muchos profesorados de la provincia funcionan en las Escuelas Normales, sino al discurso del normalismo. Esto sumado a la férrea formación disciplinar, diseñada por el positivismo escinden la formación en dos mundos irreconciliables: teoría y práctica. Esta divisoria se naturaliza en los planes curriculares de los profesorados.

Hasta fines de la década del sesenta, tal formación estaba dividida en dos recorridos, los *maestros*, que se formaban en las escuelas normales y los *profesores* en las universidades. Si bien a fines del siglo XIX se crea el Instituto Nacional del Profesorado y en 1903 se organiza la formación de profesores de secundaria, recién por el año 1948 en nuestra provincia, se funda el Instituto del Profesorado Secundario en Filosofía y Pedagogía en la ciudad de Paraná.

En los matices, trazos e imágenes de nuestro devenir histórico, en 1958 los debates referidos a quienes apoyaban la laicidad de la educación y quienes sostenían la libertad de enseñanza, culmina dice Adriana Puiggrós⁴ *...con el dictado de la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario*. A este hecho se suma la creación en 1960 de la Superintendencia de Enseñanza Privada. Estos acontecimientos proyectan en la provincia, la creación en la década del sesenta de varios Institutos de gestión privada que albergan profesorado de nivel secundario.

En el año 1969, los cambios educativos, establecen la terciarización en la formación de los maestros, estas transformaciones impulsan al inicio de la década del setenta, la creación de los institutos en el sur provincial: Guleguaychú y Guleguay, son referencias puntuales y significativas en la microrregión de aquellas latitudes.

La última dictadura militar, acaecida entre 1976 y 1983, no solo erosionó los lazos sociales y políticos de la sociedad argentina, generó una “conciencia ciudadana” de sospecha hacia la democracia y su regreso institucional. El sector docente no quedó al margen de las persecuciones y violaciones a los derechos humanos. El autoritarismo de muchas prácticas educativas en los institutos formadores es un rasgo emergente de aquel pasado.

Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.

Se generaron procesos participativos tendientes a que docentes y estudiantes alcanzaran autonomía propia y pensarán en forma crítica.

La Transformación Curricular se inició en Entre Ríos en 1986 en un grupo de escuelas de educación media como experiencia piloto; tuvo continuidad y se expandió a partir de 1987 no sólo a todas las escuelas de este nivel, sino también a escuelas primarias y a la formación docente del Nivel Superior.

Este proyecto provincial tuvo directa relación con procesos impulsados en el país a partir del retorno a la democracia, y el eje de la formación docente fue puesto en la necesidad de transformar las instituciones y prácticas escolares.

⁴ PUIGGRÓS, A. (2000). *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

En esta etapa de innovaciones pedagógicas se puso el acento en:

1. La actualización científica de los contenidos de enseñanza, su regionalización y vinculación con la realidad socio-cultural.
2. Una organización de la enseñanza interdisciplinaria a través de Núcleos Problemáticos, sin que las disciplinas perdieran su identidad, y sostenida por una organización institucional del trabajo docente con horas extra-áulicas.
3. La democratización de las relaciones institucionales con la implementación de los Consejos Directivos y la organización de los Centros de Estudiantes.

Las reformas en la formación docente se produjeron a partir de 1988, cuando se planteó como experiencia piloto en escuelas normales la modificación del currículum a través del Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB) del que egresaron apenas dos promociones.

En la década del noventa se instaló el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993. Como señala María Cristina Davini⁵ *...las dos propuestas curriculares introducen la idea de **diseño** que no sólo rompe con la tradición anterior sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas, integradas por módulos y talleres y la residencia docente. Ambos proyectos se colocan conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica (...).*

Cabe recordar que al calor de las políticas neoliberales, de esos años, el Congreso Nacional en el año 1993, sanciona la Ley Federal de Educación, a partir de entonces las provincias deben económicamente hacerse cargo de los institutos nacionales, ya que la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos así lo deja instituido.

En este contexto, los institutos de formación docente, deben estar articulados en un sistema nacional denominado Red Nacional de Formación Docente Continua (RDFC). Siguiendo a Jorge Cardelli⁶:

Los Institutos de cada provincia se articulan en torno a una Cabecera Provincial y todos, a través de estas cabeceras quedan articulados a una Cabecera Nacional que es el Ministerio de Educación de la Nación. Las cabeceras provinciales están en los ministerios de

⁵ DAVINI, M. (1998). *El currículum de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Propuesta educativa Nro. 19, Año 9. Buenos Aires: Noveduc.

⁶ CARDELLI, J. (2000). *La formación docente en los últimos 20 años*. En Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente Año 2 N°3. Buenos Aires: CTERA.

educación de las provincias. Pertenecer a la Red para un instituto es una cuestión crucial porque a partir de allí puede seguir siendo legítimo el título que se está entregando.

En el año 2000 la Legislatura Provincial crea la Universidad Autónoma de Entre Ríos, por lo tanto los Institutos de Formación Docente de Paraná y de Concepción del Uruguay pasan a formar parte de ella. Situación que genera amplios debates, ya que al interior del sistema educativo provincial origina dos circuitos de formación docente diferenciados, uno de rango universitario y otro “histórico” de nivel terciario.

Los institutos que continuaron dependiendo del Consejo General de Educación (CGE) modificaron su currículos siendo aprobadas por el Decreto N° 1631/ 2001 del MGJE de la Provincia de Entre Ríos. Estos “diseños” introducen cambios y perspectivas al interior de las diferentes disciplinas. Los campos del conocimiento se abordan en *trayectos* que intentan introducir modificaciones a los espacios curriculares, abriendo un diálogo con las herencias y legados clásicos.

La sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006, da un giro a las políticas de formación docente, ya que entre sus decisiones, el artículo 76 establece *Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable...*Cuya función se menciona en el inciso “d” del artículo 76: *Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.* Esta regulación permite avizorar una perspectiva restituyente por parte del Estado en cuanto a las políticas para el nivel superior, que no sólo hacen hincapié en el plano curricular, sino en el acompañamiento a través de diferentes programas, proyectos y becas.

Desde este nuevo escenario la formación de profesores para el nivel secundario, se vio afectada por: la explosión de la matrícula en el nivel y la creación de numerosas escuelas con diferentes trayectos y terminalidades. Estos acontecimientos marcaron el inicio educativo del siglo XXI en nuestra provincia, al requerir de nuevos docentes para este escenario. Esta situación evidencia la creación en este tiempo de numerosos profesorados en varias ciudades de la provincia.

Otro aspecto relevante para la formación docente en Entre Ríos es la definición de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 9890, como también su constitución como unidad pedagógica y organizativa destinada a los /as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

La importancia de la obligatoriedad reside, como lo establece el Diseño para la Educación Secundaria Orientada, no sólo en la certificación del nivel, sino en lo que implican los

aprendizajes valiosos para la vida de estos sujetos en lo personal, social, profesional-laboral, según las nuevas demandas de la provincia, del país y de su contexto.

En estos tiempos contemporáneos nos encontramos con desafíos importantes, en este sentido. Flavia Terigi⁷ dice: *La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal.*

Si se reconoce que el campo educativo es de naturaleza política, la elaboración del presente diseño curricular, es una oportunidad, es un compartir entre unos y otros, docentes, alumnos, graduados y autoridades. Puede significar un lugar para colectivizar una experiencia formadora, que desde las pasiones, la militancia o la especulación teórica, nos permita en los institutos, transitar genuinamente, los avatares de la enseñanza.

Una mirada sobre la situación de la formación docente en la provincia de Entre Ríos

Actualmente la formación docente de la provincia de Entre Ríos, dependiente del Consejo General de Educación, cuenta con la aprobación de los Diseños Curriculares de los Profesorados de: Educación Inicial y Educación Primaria (Resolución N° 5420/08 CGE y Resolución N° 3425/09 CGE); Educación Especial (Resolución N° 0298/10 CGE), Artes Visuales (Resolución N° 0296/10 CGE), Música (Resolución N° 0297/10 CGE), Educación Física (Resolución N° 0295/10 CGE) y Profesorado Superior en Ciencias de la Educación (Resolución N° 0259/11 CGE).

Acompañando la construcción de los mismos, paralelamente, se fueron generando las condiciones institucionales que se requieren para fortalecer una nueva institucionalidad en cada profesorado. En este sentido se aprobaron las siguientes normativas:

- Reglamento Orgánico Marco (Res. 2842/09 CGE), el cual asegura y consolida la cultura democrática de las instituciones de Educación Superior, mediante el fortalecimiento de la autonomía y la participación en las distintas instancias de gobierno del nivel.
- Reglamento Académico Marco (Res. 1066/09 CGE), que aporta criterios para la elaboración de la normativa institucional en lo referente a ingreso, trayectoria formativa, permanencia y promoción de los estudiantes en el Nivel Superior. A partir del mismo, cada uno de los Institutos Superiores ha construido su Régimen Académico

⁷TERIGI, F. (2007). *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar.* En FRIGERIO, Graciela, DIKER, G y BAQUERO, R (Comps). (2007). *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.

Institucional (RAI), el cual constituye un dispositivo capaz de acompañar y sostener, en su complejidad y especificidad, la trayectoria formativa de los estudiantes. Trayectoria que se desarrolla en un contexto particular, donde, organizar, generar y sostener pedagógicamente los discursos y prácticas de formación, constituyen, junto a otros elementos, un principio de identidad docente como práctica política con profundo compromiso social.

- Creación de los Consejos Evaluadores (Res. 2832/09 CGE).
- Reglamento de Prácticas (Res. 3266/11 CGE), que dispone políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los Institutos de Formación Docente y los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

Por otra parte, a partir de definiciones federales, el Instituto Nacional de Formación Docente crea el Área de Políticas Estudiantiles, en la que se gestionan acciones de formación y participación de los estudiantes a través de prácticas democráticas, en los órganos de gobierno y defensa de sus derechos, como lo expresan la Ley Nacional N° 26877 y la Ley Provincial N° 10215, sancionadas en el año 2013, las cuales garantizan las condiciones institucionales para el funcionamiento de los Centros de Estudiantes en las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos. De este modo, actualmente, todos los Institutos de formación dependientes de la Dirección de Educación Superior, cuentan con sus Centros de Estudiantes, legítimamente constituidos.

La apropiación social del conocimiento se ha visto facilitada por el uso de las TIC. Por eso, y como política de inclusión del Estado nacional y provincial, se incorpora el Programa Conectar Igualdad aprobado por Decreto N° 0459/10 del Poder Ejecutivo Nacional, consistente en la entrega de computadoras portátiles a todos los establecimientos públicos de Educación Secundaria, Especial, Técnico - Profesional y de Formación Docente, y la adecuación de las infraestructuras necesarias.

Ésta, junto a otras acciones, como el uso de software libre, aulas virtuales, portales educativos, ciclos de formación, Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, red de nodos institucionales, tienen por objeto, por un lado, reducir las brechas digitales en el territorio argentino, valorizar la educación pública, democratizar la información y el acceso a los conocimientos; y por otro, contribuir a la soberanía e independencia tecnológica, a la cual tienen derecho todas las comunidades.

Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia de Entre Ríos

Pensar una propuesta curricular de Formación Docente para el Nivel Secundario exige situar la mirada en lo que se considera prioritario para la formación inicial. ¿Qué tipo de formación se considera necesaria para el ejercicio de la docencia en los contextos actuales? ¿Qué se entiende por sujeto, conocimiento, evaluación, enseñanza y aprendizaje, considerando la complejidad e incertidumbre?

FORMACIÓN DOCENTE

Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de “cerrar” o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.

Diker, G. – Terigi, F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes se forman para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma**, o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como *trayectoria de formación*, tal como la plantean Nicastro y Greco⁸: *Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación.*

⁸ NICASTRO S. y otros. (2009). Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens Pág.23.

Itinerarios que ponen en juego, sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

La formación docente puede ser pensada entonces, como un texto, un relato con múltiples voces, que cada uno podrá leer o reescribir a su manera. La formación inicial es un punto de partida, es un camino a recorrer dentro de un sistema formador donde estudiantes y docentes en sus diferentes niveles, tejen múltiples tramas de lo posible.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Pensar la formación docente es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el curriculum.

El carácter integral de la formación docente, tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, da cuenta de la necesidad de la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias éstas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

Si bien la consideramos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, posibilitando la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07 CFE) se asume que *los docentes, son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica*. Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de

intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que apuntar a la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.

SUJETO

El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos (...)

Najmanovich, D.

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo. Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault⁹, *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos*.

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir (algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es exterior, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje), elabora una relación reflexiva sobre sí mismo. Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es*¹⁰.

⁹ FOUCAULT, M. (1996). *El sujeto y el poder*. En Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología – Facultad de Ciencias Sociales Fundación de Cultura Universitaria, Revista N° 12, Montevideo.

¹⁰ LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente, requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de *educación* y *formación*, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Como expresa Larrosa, *la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad*¹¹. Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión.

Enriquece esta mirada lo que plantea Cerletti¹² en cuanto al sujeto como *pensamiento* en tanto se constituye en un proceso transversal a la totalidad de los saberes disponibles o como también indica, con resonancias lacanianas *agujereándolos*. Entonces no se trata de un sujeto individual (tal o cual alumno, ese profesor, etc.) sino que implica una especial conjunción de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, tiempos, lugares.

CONOCIMIENTO

Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad más igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia (...).

Wolovelsky, E.

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

¹¹ Transmisión se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.

¹² CERLETTI, A. (2008). *El Sujeto educativo y el sujeto de la educación*. En Repetición, novedad y sujeto en la Educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante editorial. Pág. 102.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, *el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*¹³.

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia y el debate. Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de *regímenes de verdad* en el que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde una perspectiva crítica, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento.

¹³ FREIRE P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.

ESCUELA

(...) pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión - exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.

Diker, G.

La escuela es una organización socialmente construida en diferentes procesos históricos, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona. Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan y la disparidad de intereses. Su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo.

El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Freire, P.

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.*¹⁴

La enseñanza es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica, en la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

Es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...), desnaturalizándolo obvio, reconociendo lo imprevisible.*¹⁵

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio-político-cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del estudiante que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los sujetos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la investigación y exploración e instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar,

¹⁴ Ministerio de Educación. Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Fundamentos del Campo de Formación General.

¹⁵ Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente, Septiembre 2008.

deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...*¹⁶.

La enseñanza es transmisión. Por eso, *pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo.*¹⁷

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

Aprender es un derecho y un deber que compromete al sujeto en su totalidad. *La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular...*¹⁸

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de *condiciones de seguridad* para atreverse a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*¹⁹.

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

En este sentido, pensar la evaluación como formativa implica poder develar, desocultar aspectos que hacen a la propia práctica como así también al funcionamiento institucional que no parecen ser tan evidentes ante la primera mirada.

¹⁶ LITWIN, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

¹⁷ FRIGERIO G. Y DIKER.G. Comps (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc.

¹⁸ QUIROGA A. (1992). Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

¹⁹ MEIRIEU P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Alertes.

Para poder sostener esta mirada evaluativa, que implica volver a mirar, y mirarnos luego desde otro lugar, es necesario operar en dos direcciones, como nos recuerda Nicastro: salirse de las miradas que capturan, aquellas que nos atrapan la atención, que nos hipnotizan y de las miradas que clausuran, que nos enclaustran la visión, que nos permiten sólo ver lo mismo, no dejándonos verlo diferente, lo nuevo.

Pensando de esta manera, la evaluación reconoce la complejidad de los procesos educativos, como prácticas situadas, como construcciones históricas–sociales, como proyectos pedagógicos. Enlazándose con otras categorías como formación y experiencia ya que todo sujeto cuando tiene la posibilidad de observar, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina cuando hace determinadas cosas consigo mismo, y esto solo se produce en la problematización y en el interior de ciertas prácticas que ayudan a construir diferentes historias, en su singularidad y contingencia, permitiendo reconocer lo que se es y lo que *se pretende* realizar en las diferentes situaciones de enseñanza.

La evaluación formativa se vincula entonces con una multiplicidad de aristas que dejan entrever la complejidad del proceso, como fuimos expresando más arriba: formación, experiencia, saber. La evaluación vuelve la mirada hacia los sujetos, hacia sus trayectorias de formación.

Generalmente se asocia la práctica evaluativa como evaluación de los aprendizajes, pero justamente, lo que oculta este enunciado es al sujeto. Este corrimiento puede dar lugar a algunas reflexiones: ¿Se evalúa al estudiante individual sobre la base de una demostración del conocimiento de una disciplina? ¿O lo que se evalúa es el conocimiento corriente de la disciplina a través de la demostración que hace el estudiante de su conocimiento? En el primer caso, el referente a partir del cual se emite el juicio de valor es el aprendizaje de los estudiantes, mientras que en el segundo, lo es el campo disciplinar. Cuestionamientos que nos llevan nuevamente a los sujetos que aprenden. Por eso quizás sea necesario preguntarse: ¿Quiénes son? ¿Cómo y dónde se hacen presentes en la elaboración de las propuestas educativas?

Edith Litwin (2010) plantea que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde una perspectiva pedagógica y didáctica.²⁰ Expresa además que la evaluación es el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender.

Durante la formación inicial deberemos intentar abrir espacios que posibiliten profundizar los procesos de reflexión sobre lo que acontece en el aula a los efectos de explicitar y asumir

²⁰ CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E. y otros (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador. pág.11.

dificultades, conflictos, errores, avances, logros vinculados con los conocimientos, la metodología de trabajo, la relación pedagógica, las dinámicas grupales, a fin de reorientar o modificar los aspectos o situaciones que operan como obstaculizadores, y recuperar y profundizar los que favorecen la interacción y la construcción de conocimientos.



2.ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA

Título que se otorga

Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

Duración

4 años

Condiciones de Ingreso

Certificado de finalización y aprobación de estudios correspondientes al Nivel Secundario o constancia correspondiente. El ingreso de alumnos que adeuden materias de Educación Secundaria se permitirá en forma provisoria en el caso de no sumar más de dos (2) asignaturas pendientes de aprobación, requiriendo la presentación de culminación de sus estudios previo al inicio del receso escolar de invierno. De lo contrario, la/el interesada/o no podrá avanzar en los estudios de Educación Superior, no computándose el cursado y aprobación de instancias de evaluación que hubiere realizado hasta esa fecha.

Propósitos de la Formación Docente Inicial

- Garantizar el conocimiento pedagógico-didáctico necesario para incidir en la formación de los sujetos de aprendizaje del sistema escolar secundario, en sus diferentes modalidades y en otros ámbitos institucionales.
- Reflexionar y comprender las múltiples dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares, transformando la forma de pensar la enseñanza, los modos de dialogar y ejercer la autoridad pedagógica.
- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía para la toma de decisiones en la participación en común, el ejercicio ético reflexivo y crítico de la docencia propiciando la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.
- Facilitar la selección y uso de nuevas tecnologías de manera contextualizada y reflexiva.

- Favorecer y generar el trabajo colectivo-colaborativo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales compartidos.
- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socioeducativas situadas y superadoras desde una perspectiva socio-histórica.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socioculturales, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y ambientales.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Pensar la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.
- Articular la formación inicial de profesores con la Educación Secundaria, fortaleciendo el vínculo con las escuelas asociadas y con otras instituciones y organizaciones sociales; reconociendo y valorando el aporte que hacen a la formación docente inicial.
- Afianzar la formación de los estudiantes en las prácticas de lectura, escritura y oralidad secundaria propia del campo específico que enseñan y como estrategia de fortalecimiento del rol de mediadores culturales.
- Contribuir a la construcción de marcos teóricos-pedagógicos, disciplinares y didácticos-que fundamenten los procesos de transmisión y constituyan referentes valiosos para interpelar, revisar y mejorar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.

Perfil del Egresado

La construcción de un diseño curricular para la formación docente inicial, nos posibilita resignificar la profesión docente, de manera tal de pensarla y concebirla como una práctica reflexiva y crítica.

En este sentido pretendemos que el egresado del Profesorado en Educación Secundaria sea un docente comprometido ético y políticamente con los procesos culturales, sociales, estéticos de la sociedad en la que vive.

Por lo expuesto se aspira a formar un docente para la educación secundaria con capacidad de:

- Asumirse como sujeto autónomo, creativo, con responsabilidad profesional para la toma de decisiones.
- Contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos/as y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas.
- Posicionarse comprometidamente en la configuración y consolidación de su identidad como profesional docente.
- Construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones educativas.
- Comprender determinados marcos conceptuales que lo habiliten para seguir profundizando en la disciplina, transformando esos conocimientos en contenidos a ser enseñados.
- Seleccionar, diseñar y utilizar diversos recursos didácticos, como elementos de laboratorio, las TIC, entre otros, en situaciones de enseñanza formal y no formal.
- Interactuar en diferentes contextos, roles y funciones.
- Implementar reflexivamente los diseños curriculares del nivel secundario vigentes en sus diferentes modalidades.
- Construir y desarrollar dispositivos pedagógicos-disciplinares para atender a la diversidad y la integración de los sujetos, desde la confianza en sus posibilidades de aprender y la comprensión de su comunidad.
- Comprometerse con una concepción de evaluación multidimensional y multirreferencial tanto de los aprendizajes como de la enseñanza.



3. ESTRUCTURA CURRICULAR

ESTRUCTURA CURRICULAR

Especificaciones acerca de la estructura curricular

Conforme con lo relevado a través del diagnóstico realizado con los Institutos sobre los diseños curriculares vigentes, aparece como debilidad común a nivel provincial la fragmentación y la desarticulación curricular, lo que genera superposición y ausencias en la formación.

Para definir la estructura curricular, se ha tenido en cuenta:

- La historia de la formación docente en Entre Ríos.
- Las recomendaciones del INFD.
- Las propuestas de los institutos respecto de la necesidad de recuperar las disciplinas, la centralidad de la enseñanza como tarea específica del docente y la relevancia de formar docentes comprometidos, conscientes del carácter ético y político de su acción.
- El paradigma de la complejidad que se instala ante la exigencia de formar para dar respuesta a los rasgos identitarios del tiempo histórico que atravesamos.

A partir de estos aspectos, se ha analizado la necesidad de diseñar una estructura curricular que se referencie en distintos campos entendidos como... una red o configuración de relaciones objetivas. Como un juego de múltiples factores en tensión; relaciones de fuerza entre los partícipes - disciplinas - que define la estructura del campo, establece reglas o modifica las ya intentadas, circunscribe sus límites o los flexibiliza²¹.

El desafío es construir un diseño curricular en el que las tensiones y disputas que se producen en el interior de cada campo pueden aportar articulaciones a la formación.

Llegado este punto, aparece otra posible discusión acerca del sentido de las disciplinas que conforman los campos y la necesidad de su articulación. Porque si bien es cierto que, a los fines que se han expresado, la rigurosidad lógica y conceptual de las disciplinas se hace necesaria²², también es preciso que éstas converjan en aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos.

Atendiendo a esto hay que hacer notar que si las unidades curriculares no son organizadas en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento es probable que el currículum termine en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

²¹ BOURDIEU P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

²² Hay que tener en cuenta que los destinatarios inmediatos de la propuesta son egresados de la Educación Secundaria, que tiene una impronta altamente orientada hacia un área del saber y que es muy débil en relación con la formación disciplinar.

Dinámica de los diseños curriculares ²³

Unidades curriculares

Las unidades curriculares se definen como aquellas instancias curriculares que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, las unidades curriculares del diseño tienen distintos formatos:

- **Asignaturas:** Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

En relación a la evaluación se propone instancias de evaluaciones parciales, finales y/o por promoción.

- **Seminarios:** Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

Para este formato se propone el coloquio, el cual puede asumir diferentes modalidades: producción escrita de informes, ensayos, monografías, investigaciones, etc. y su defensa oral.

- **Talleres:** Son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa. Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

²³ Se retoman en este punto las definiciones de la Resolución 24/07 CFE.

Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...²⁴

El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

Como dispositivo metodológico posibilita a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo.

Los talleres poseen una naturaleza productiva, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas o conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes.²⁵

Se propone para la evaluación la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según la propuesta didáctica de los docentes de la unidad curricular. Por ejemplo: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

- **Trabajos de campo:** Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados.

La construcción de objetos - problemas vinculados a las situaciones específicas del nivel, institucionales, de la práctica docente y de la enseñanza instalan la necesidad de realizar trabajos de indagación, cuyo propósito es acercar a los estudiantes a la práctica de la investigación entendida como praxis social articulada, fundamentada y situada en relación a un contexto.

Poner en tensión marcos teóricos, usar distintos instrumentos de recolección y análisis de información con la intención de producir conocimientos que amplíen los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad educativa y habiliten a partir de estos diagnósticos intervenciones en campos acotados.

²⁴ LANDREANI, N. (1996). *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes*. Cuaderno de capacitación docente N° 1 Año 1. N° 1. UNER.

²⁵ LANDREANI N.; Op. cit.

El trabajo de campo permite la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, el estudio de situaciones y la producción de conocimientos en contextos específicos. Operan como confluencia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las asignaturas, seminarios y talleres.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores.

- **Prácticas docentes:** Las prácticas docentes incluyen encuentros de trabajo entre los equipos docentes de los institutos y las escuelas asociadas, para la construcción de proyectos interinstitucionales de prácticas, que enmarcaran las experiencias de formación de los estudiantes.

Se vinculan también, a trabajos de participación progresiva de los estudiantes en el ámbito en las instituciones formales y no formales, escuelas, aulas, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Estas prácticas de enseñanza incluyen encuentros de diseño y análisis de situaciones, narrativas, reflexión sobre las prácticas, conflictos, y situaciones problemáticas en los que participan profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas y otros integrantes de la comunidad educativa.

Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de profesores tutores de las escuelas asociadas y los equipos de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir instancias que habilitan a la construcción de la identidad del trabajo docente, experimentar proyectos de enseñanza e integrarse a un grupo de trabajo escolar.

- **Módulos:** Los módulos representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.

Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos según sea la organización de los materiales.

Unidades de definición Institucional (UDI)

Estas unidades permiten recuperar las experiencias educativas, construidas en la trayectoria formativa del Instituto Formador.

Los ejes sugeridos para estas unidades forman parte del Campo de la Formación Específica. La elección de las mismas deberá ser discutida y acordada por los distintos actores institucionales, en los ámbitos de participación y gobierno, garantizando la articulación con las unidades curriculares de todos los campos de la formación.

Carga horaria y cantidad de unidades curriculares

Cuadro 1: carga horaria de la carrera expresada en horas cátedra

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo
1°	992	384	480	128	0
2°	992	352	512	128	0
3°	1088	288	608	192	0
4°	1056	96	640	320	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0
Total carrera	4128	1120	2240	768	0
Porcentaje	100%	27%	54%	19%	0%

Cuadro 2: carga horaria de la carrera expresada en horas reloj

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo
1°	661hs. 20min.	256hs.	320hs.	85hs. 20min.	0
2°	661hs. 20min.	234hs. 40min.	341hs. 20min.	85hs. 20min.	0
3°	725hs. 20min.	192hs.	405hs. 20min.	128hs.	0
4°	704hs.	64hs.	426hs. 40min.	213hs. 20min.	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0
Total carrera	2752hs.	746hs. 40min	1493hs. 20min.	512hs.	0
Porcentaje	100 %	27 %	54 %	19 %	0 %

Cuadro 3: cantidad de UC por campo y por año; según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año		Cantidad UC por año y por campo				Cantidad UC por año y régimen de cursada	
	Total	F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo	Anuales	Cuatrimestrales
1°	9	4	4	1	0	9	0
2°	10	4	5	1	0	10	0
3°	10	3	6	1	0	10	0
4°	8	1	6	1	0	8	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0	0	0
Total	37	12	21	4	0	37	0

Cuadro 4: carga horaria, campo formativo, horas cátedra - horas reloj

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo Horas Cátedra - Reloj						
			F. G.		F. E.		F. P. P.		UDI fuera decampo
1°	992	661hs. 20min.	384	256hs.	480	320hs.	128	85hs. 20min.	0
2°	992	661hs. 20min.	352	234hs. 40min.	512	341hs. 20min.	128	85hs. 20min.	0
3°	1088	725hs. 20min.	288	192hs.	608	405hs. 20min.	192	128hs.	0
4°	1056	704hs.	96	64hs.	640	426hs. 40min.	320	213hs. 20min.	0
UDI fuera de año	0		0		0		0		0
Total carrera	4128	2752hs.	1120	746hs. 40min.	2240	1493hs. 20min.	768	512hs.	0
Porcentaje	100%		27%		54%		19%		0

Cuadro 5: denominación, formato y carga horaria de las unidades curriculares, en horas cátedra

Años	Campo de la Formación General	Campo de la Formación Específica	Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente	UDI Fuera Campo
1°	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía (Asignatura., 96hs.) - Corporeidad, Juego y Lenguajes Artísticos (Taller, 96hs.) - Oralidad, Lectura, Escritura y TIC (Taller, 96hs.) - Didáctica General (Asignatura, 96hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gramática I (Asignatura, 96hs.) - Literatura Universal I (Asignatura 128hs.) - Teoría Literaria (Asignatura 128hs.) - Literatura Española (Asignatura 128hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica Docente I: Sujetos y contextos, Aproximación a la Práctica Educativa. (Seminario-Taller, 128hs.) 	
2°	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía (Asignatura, 96hs.) - Psicología Educativa (Asignatura, 96hs.) - Educación Sexual Integral (Seminario-Taller, 64hs.) - Historia social y política Argentina y Latinoamericana (Asignatura, 96hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gramática II (Asignatura, 96hs.) - Literatura Universal II (Asignatura, 96hs.) - Didáctica de la lengua y lit. I (Asignatura, 96hs.) - Lengua y Literatura clásica I: Latín (Asignatura, 128hs.) - Sujetos de la Educación Secundaria (Seminario, 96hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica Docente II: Educación Secundaria y Práctica Docente (Seminario-Taller, 128hs.) 	
3°	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y Organización de las Institucionales Educativas (Seminario-Taller, 96hs.) - Historia de la Educación Argentina (Asignatura, 96hs.) - Sociología de la Educación (Asignatura, 96hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura Argentina I (Asignatura, 96hs.) - Didáctica de la Lengua y lit. II (Asignatura, 96hs.) - Lengua y Literatura clásica II: Griego (Asignatura, 128hs.) - Literatura Latinoamericana I (Asignatura, 96hs.) - Epistemología de la Lingüística (Asignatura, 96hs.) - U.D.I. (96hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica Docente III: Cotidianeidad en las Aulas, Experiencias de Formación (Seminario-Taller, 192hs.) 	
4°	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía (Asignatura, 96hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización (Asignatura, 96hs.) - Literatura Argentina II (Asignatura, 128hs.) - Historia de la Lengua (Asignatura, 96hs.) - Lingüística y Análisis del Discurso (Seminario, 128hs.) - Literatura Latinoamericana II (Asignatura, 96hs.) - U.D.I. (96hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica Docente IV. Residencia: Escenas Educativas y Trayectorias de Formación (Seminario-Taller, 320hs.) 	
UDI FUERA DE AÑO				

Cuadro 6: DENOMINACIÓN, CARGA HORARIA DE LAS UNIDADES CURRICULARES EN HORAS CÁTEDRA Y RELOJ, FORMATO Y HORAS CÁTEDRA DOCENTE

Unidad Curricular	1er Año			2do Año			3er Año			4to Año								
	HCS ¹	HCA ²	HD ³	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	HD
Campo de la Formación General																		
Pedagogía	3	96	3	Filosofía	3	96	Asig.	3	Anál. y Org. de las Inst. Educat.	3	96	Sem. Taller	3	D. H.: Ética y Ciudadanía	3	96	Asig.	3
Corp. Juego y Leng Artísticos	3	96	2	Hist. Social y política Arg. y Latinoamericana	3	96	Asig.	3	Historia de la Educación Argentina	3	96	Asig.	3	-----	-----	-----	-----	-----
Oral, Lectura, Escritura y TIC	3	96	3	Psicología Educativa	3	96	Asig.	3	Sociología de la Educación	3	96	Asig.	3	-----	-----	-----	-----	-----
Didáctica General	3	96	3	Educación Sexual Integral	2	64	Sem. Taller	2	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
THCS ⁴	12	-----	18	THCS	11	-----	-----	11	THCS	9	-----	-----	9	THCS	3	---	-----	3
Campo de la Formación Específica																		
Gramática I	3	96	3	Gramática II	3	96	Asig.	3	Literatura Argentina I	3	96	Asig.	3	Alfabetización	3	96	Asig.	3
Literatura Universal I	4	128	4	Literatura Universal II	3	96	Asig.	3	Didáctica de la lengua y la Literatura II	3	96	Asig.	3	Literatura Argentina II	4	128	Asig.	4
Teoría Literaria	4	128	4	Lengua y Literat. Clásica I: Latin	4	128	Asig.	4	Epistemología de la Lingüística	3	96	Asig.	3	Historia de la Lengua	3	96	Asig.	3
Literatura Española	4	128	4	Didáctica de la Lengua y la Literatura I	3	96	Asig.	3	Lengua y Literatura Clásica II.: Griego	4	128	Asig.	4	Lingüística y Análisis del Discurso	4	128	Sem.	4
-----	-----	-----	-----	Sujetos de la Educación Secundaria	3	96	Sem.	3	Literatura Latinoamericana I	3	96	Asig.	3	Literatura Latinoamericana II	3	96	Asig.	3
THCS	15	-----	15	THCS	16	-----	-----	16	UDI	3	96	-----	3	THCS	20	-----	-----	20
Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente																		
Práctica Docente I	4	128	3	Práctica Docente II	4	128	Sem. Taller	3	Práctica Docente III	6	192	Sem. Taller	4	Práctica Docente IV	10	320	Sem. Taller	5
THCS	4	-----	6	THCS	4	-----	-----	6	THCS	6	-----	-----	6	THC	10	-----	-----	7
THC ⁵	31	33	39	THC	31	---	---	33	THC	34	---	---	36	THC	33	---	---	35

¹ HCS: Horas Cátedra Semanales
² HCA: Horas Cátedra Anuales
³ HD: Horas Docentes
⁴ THCS: Total Horas Cátedra Semanales
⁵ THC: Total Horas Cátedra



4.CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE



CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados.

Tadeu Da Silva, T.

En el Campo de la Formación General, se propone analizar y reflexionar sobre el carácter complejo de la formación docente como trayectoria. Éste se orienta a la comprensión de los fundamentos históricos, filosóficos, económicos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo docente, analizando las posturas en tensión, de diversos contextos socio-educacionales y las subjetividades en interacción.

Los Lineamientos Curriculares del INFD, plantean cuestiones a pensar en términos de tensión en la Formación General: relación o integración entre teorías y prácticas, comprensión de las singularidades en el marco de regularidades (poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso), fortalecimiento de la enseñanza en contextos y dimensiones complejas desde marcos conceptuales e interpretativos, integración de problemas y lenguajes, vinculación entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas socio-educativas. La finalidad del Campo de Formación General en el curriculum para la formación inicial de todas las carreras es construir marcos conceptuales para pensar y comprender las realidades sociales, culturales y educativas, las instituciones y las prácticas docentes.

Los aportes de este Campo apuntan a la selección de ejes temáticos y problemáticas para la formación de los futuros docentes y su transferencia a diferentes contextos.

Primer Año

Pedagogía

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

La reflexión teórico - pedagógica y la problematización de la educación constituyen aspectos centrales de la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

En este espacio se brindan los marcos teóricos que permiten comprender la educación como una práctica situada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, porque desde los marcos referenciales se analizarán los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, y la comprensión de que la Pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso que atraviesa fuertemente las prácticas escolares, resulta fundamental para la formación docente inicial.

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en los distintos contextos históricos – políticos y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hará posible la comprensión de las problemáticas contemporáneas y las prácticas cotidianas en la escuela.

Ejes de contenidos

Educación y pedagogía: significados, sentidos y rupturas

Configuración histórica y política del campo pedagógico. Los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos, sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas. Educación y transmisión. Problemáticas epistemológicas de la pedagogía. Las transformaciones del vínculo Estado y Educación. Problemáticas y perspectivas pedagógicas de América Latina y Argentina.

Los sujetos y discursos pedagógicos: herencias y nuevas subjetividades

Discursos pedagógicos. Pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño al alumno. Tensión entre homogenización e individualización. Reproductivismo. Pedagogías liberadoras.

La construcción de la identidad del trabajo docente; los desafíos de una práctica autónoma y crítica. Culturas juveniles: identidades y mandatos. La educación secundaria: inclusión y obligatoriedad.

La escuela como espacio pedagógico

El surgimiento de la escuela, su función social. Desafíos actuales: continuidades y rupturas. Contexto institucional y áulico. El lugar de los sujetos.

Conocimiento y saber escolar

Legitimación del conocimiento en el campo educativo. Transmisión, nuevas tecnológicas y prácticas pedagógicas. Transformación del escenario pedagógico en la sociedad actual.

Bibliografía

- ANTELO, E. Y ALLIAUD, A. (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- CAMILLONI, A., CELMAN, S. y otros. (1998). *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI, S. Comp. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- CARR, W. y KEMMIS, S: (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARUSO, M y DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpson*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CASTILLÓN. H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía*. Colombia. Ediciones Educación y Pedagogía.
- COMENIO, J. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.
- CONTRERAS, D. y otros. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. Y DIKER, G. comp. (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos

Aires: Del Estante Editorial.

MARTINEZ BOOM, A y otros (2009). *Instancias y estancias de la Pedagogía, la Pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

MORÍN, E (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

----- (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PUIGGROS, A. comp. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.

ZULUAGA, O. (2003). *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria*. En Pedagogía y Epistemología: Cooperativa Editorial Magisterio.

Didáctica General

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares - las escuelas-así como la construcción de herramientas teórico - metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La didáctica tiene que superar la mirada instrumentalista, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza. *Pensar, analizar, visualizar las complejidades de la acción docente, sus atravesamientos sociales, institucionales, históricos, interpersonales, lingüísticas, psíquicas*²⁶.

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico – epistemológica que no sólo permita apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genere espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los trabajadores de la educación. Por ello el recorrido por esta unidad curricular se aborda a través de tres ejes que tensionan y problematizan el campo de la didáctica desde distintas miradas.

²⁶ Aportes de los Institutos de Formación Docente de Entre Ríos.

El estudiante podrá problematizar y construir herramientas teóricas- epistemológicas para pensar y diseñar propuestas didácticas, articulando los tres campos de formación.

Ejes de contenidos

La constitución del campo de la didáctica: problematización de la enseñanza como su objeto de estudio

Abordaje epistemológico de las Ciencias Sociales y la constitución de la didáctica como disciplina. Su objeto de estudio. Tradiciones en la configuración disciplinar de la didáctica.

Problematización del campo de la didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos, las prácticas y la escuela.

Curriculum como texto y contexto donde se desarrolla la enseñanza

Conceptualizaciones de curriculum. Enfoques teóricos actuales. Dimensiones políticas, sociales, filosóficas, pedagógicas, culturales, históricas y económica de un curriculum. Construcción y desarrollo curricular: debates y tensiones. Contrato didáctico y transposición didáctica. Agenda pedagógica.

Configuraciones didácticas y práctica docente

Relación didáctica - práctica docente. El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el curriculum. Su vinculación con las teorías del conocimiento y la concepción del método.

El problema del conocimiento en la escuela. La transposición didáctica. La perspectiva de la complejidad. La construcción metodológica: propuestas Didácticas: Selección y organización de contenidos, articulación entre estrategias, contenidos, intencionalidades educativas e intereses de los estudiantes de la formación docente. La evaluación como parte del proceso de enseñanza: concepciones, enfoques.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.

BERTONI, A. (1997). *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas*. Buenos Aires: Kapelusz.

CAMILLIONI, A. y otras. (2007). *El Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A., CELMAN S y otros: (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- CAMILLONI, A., EDELSTEIN, G. y otros, (1996) .*Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum, crisis mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DIAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei.
- FREIRE, P. Y GIROUX, H. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2003) .*Cartas a quien pretende enseñar* Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.
- LARROSA, J. (1997). *Escuela, poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MATEO, J: (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación N° 33. España: Editorial Horsori
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laerte.
- (2001). *La opción de educar: Ética y Pedagogía*. Editorial Octaedro.
- (2005). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Laerte.
- PUIGGRÓS, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- SALEME, M. (1997) .*Decires*. Córdoba: Narvaja editores.
- SCHLEMPSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documento de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Belo Horizonte: Autentica.
- TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores*. Buenos Aires: Paidós.

Oralidad, Lectura, Escritura y TIC

Formato: Taller

Carga horaria para el estudiante: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Carga para los docentes: 3 horas cátedra (Perfil Lengua), 3 horas cátedra (Perfil TIC)

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

El ámbito de la Educación Superior no es una excepción: hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los conocimientos.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación de la lectura, la escritura con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de reflexiones posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, el trabajo del Taller se orientará a que los alumnos desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que los modos de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculados con modos de leer y escribir, y con los soportes que se utilizan.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.

Ejes de contenidos

Lectura, escritura y oralidad académica

Escritura y lectura como procesos en relación con la subjetividad. Leer y escribir: prácticas históricas. Escritura académica: género discursivo, estilo, destinatarios, producción y revisión, documentación y referencias bibliográficas.

Lectura académica: exposición y argumentación. Textos, paratextos e hipertextos. Aspectos gráficos y soportes textuales.

La gramática en los procesos de lectura y escritura: su vinculación con la construcción de sentido. La normativa.

TIC y Educación

Las TIC, procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante. La relación entre las transformaciones sociales, políticas y culturales y los cambios tecnológicos. Comunicación y educación en el escenario actual.

Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales

Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura: nexos, conexión y tramas. Textualidad múltiple. Hipertexto electrónico.

Bibliografía

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

ARNOUX, E., y otros (1999). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba
----- (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

BAS, A. y otros (2001). *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.

BLANCHE - BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.

BOMBINI, G. (2006). "Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural". En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Gránica.

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

CASSANY, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

----- (2003). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

----- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (2005): *La era de la información”, (volumen 1) Economía, sociedad y cultura. La sociedad en red*. Madrid: Colección Libros singulares.
- CICALESE, G. (2010). *Comunicación comunitaria. Apuntes para abordarlas dimensiones de la construcción colectiva*. Buenos Aires: La Crujía.
- CHARTIER, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero*. México: Universidad Iberoamericana.
- FERNÁNDEZ BRAVO, Á. y TORRE, C. (2003). *Introducción a la escritura universitaria*. Montevideo: Granica.
- HUERGO, J. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CACE.
- KAPLÚN, M. (1994). “Del educando oyente al educando hablante”, en *Perspectivas de la Comunicación. Educación en tiempos de eclipse*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- LANDOW, G. (1995). *Hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- LARROSA, J (1995). *Escuela, poder, subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- MILIAN, M. y CAMPS, A (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- MEIRIEU, P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada el 27 junio 2006. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html.
- MC.EWAN y KIERAN, E. comps. (1995). *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- OLSON, D. y TORRANCE, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Buenos Aires: Gedisa
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- PÉTIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- PETRUCCI, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- PISCITELLI, A. (1991). “La digitalización de la palabra. Metamedios, reestructuración del psiquismo y planetarización”. Ponencia presentada al Seminario sobre Comunicación y Ciencias Sociales organizado por FELAFACS en Colombia.
- PRIETO CASTILLO, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- QUIROZ, M. T. en VVAA (S/D). “Educar en la comunicación/Comunicar en la educación” en *Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. ISBN 950-698-011X.

R.A.E. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

R.A.E. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, selección de páginas.

Corporeidad, Juego y Lenguajes Artísticos

Formato: Taller

Carga horaria para el estudiante: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj

Carga para los docentes: 2 horas cátedra (Perfil Educación Física), 2 horas cátedra (Perfil Artes Plásticas), 2 horas cátedra (Perfil Música).

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

La cultura, dice Roland Barthes²⁷, es un campo de dispersión de los lenguajes, y el estallido de la llamada cultura de masas ha contribuido a profundizar su carácter heteróclito. En la sociedad de la cultura de masas, todo habla. La proliferación de significantes, la irrupción de nuevas concepciones estéticas y soportes derivados del desarrollo tecnológico hacen más compleja la reflexión sobre los diferentes lenguajes.

Asumir esta complejidad sin intentar reducirla o compartimentarla requiere una reflexión sobre los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales.

Este taller se orienta, entonces, a sensibilizar a los alumnos a partir de la experimentación con los diferentes lenguajes, a la frecuentación de diversas manifestaciones artísticas y a la reflexión acerca de cómo los nuevos modos de producción y circulación, así como la diversidad de soportes, generan relaciones inéditas entre cuerpo, lenguaje y percepción, social e históricamente situadas. Estos procesos tienen como propósito que los alumnos observen críticamente todas las configuraciones de movimiento y sentido socialmente valoradas, desnaturalizando las prácticas instituidas.

Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.

²⁷ BARTHES, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

El formato taller de esta unidad curricular ha de posibilitar que los diferentes lenguajes y disciplinas se integren total o parcialmente en torno a los ejes propuestos a partir de diferentes proyectos que diseñen e implementen los docentes responsables.

Ejes de contenidos

La corporeidad: biografías e identidades

Cuerpo, vínculo y subjetividad. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes. El cuerpo como construcción social, política y cultural. Diálogo entre sociedad y construcción de identidades. El sujeto como intérprete de sus propios procesos. El sujeto, sus procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la tecnología (percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad e innovación).

Apertura a otros modos de comunicación y expresión

Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar colaborativamente, en cooperación y oposición. El carácter integrador del hecho estético. Nuevos lenguajes de expresión y comunicación corporal.

Prácticas pedagógicas y los distintos lenguajes

Creación y producción a través de diferentes lenguajes. Redescubrimiento en las relaciones de confianza y la producción de mensaje con intencionalidad expresiva y comunicativa. La identidad cultural vinculada con la sociedad actual y la institución educativa.

Bibliografía

AIZENCANG, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial.

ARNHEIM, R. (1962). *Arte y percepción visual. Psicología de la Visión Creadora*. Buenos Aires. Eudeba.

BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

----- (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Buenos Aires: Topía.

BOZZINI, F. y otros (2000). *El juego y la música*. Buenos Aires: Noveduc.

CALMELS, D. (2001). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Noveduc.

----- (2001). *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires: Noveduc.

CASTAÑER BALCELLS, M. comp. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona: Graó.

DIAZ GOMEZ M, R. y GALAN, M. E. (2007). *Creatividad en educación musical*. España:

Universidad de Cantabria. Fundación Marcelino Botín.

ELLIOT, E. (1998). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

FARRERAS, C. (2002). *Culturas Estéticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

FERNÁNDEZ, A. (2000). *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Nueva Visión.

FREGA, A. L. (1980). *Creatividad musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo, en colaboración con Margery M. Vaughan*. Buenos Aires: Edición DDMCA.

FREIRE, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO, G. y DIKER G. comp. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

GAINZA, V. H. de (ed.) (1993). *La Educación Musical Frente al Futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía y la Terapia*. Buenos Aires: Ediciones Guadalupe.

GIRADEZ, A. (2005). *Internet y Educación Musical*. Barcelona: Ediciones Graó.

GÓMEZ, R. (2003). *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires: Stadium.

GRASSO, A. (2005). *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires: Noveduc.

GRASSO, A. y ERRAMOUSPE, B. colab. (2005). *La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Noveduc.

MATOSO, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Buenos Aires: Paidós.

NAJMANOVICH, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.

NUN DE NEGRO, B. (2008). *Los proyectos de arte. Enfoque metodológico en la enseñanza de las artes plásticas en el sistema escolar*. Magisterio del Río de la Plata: Grupo Editorial Lumen.

OLIVERAS, E. (2007). *Cuestiones de arte contemporáneo*. Buenos Aires: Emecé.

----- (2007): *Estética La cuestión del arte*. (3ra edición). Buenos Aires: Emecé

----- (2009). *La metáfora en el arte: retórica y filosofía de la imagen*. (2da edición), Buenos Aires: Emecé.

RASSKIN, M. (1994). *Música Virtual*. Sociedad General de autores de España. España: ANAYA Multimedia.

ROSBACO, C.I. (2000). *El desnutrido escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

----- (2004). *Constitución del pensamiento relativamente autónomo: incidencia de la estructura narrativa*. Tesis doctoral Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Instituto de investigaciones.

----- *El docente como representante del otro social: su función subjetivante*. Ponencia Paraná, Entre Ríos, Colegio de Psicopedagogos.

SANTOS GUERRA, M. (1998). *Imagen y Educación*. Buenos Aires: Editorial magisterio Río de la Plata.

SCHLEMENSON, S. (1995). *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

SCHNITMAN, F. D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

SIMMEL, G. (2003). *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*. Buenos Aires: Graó.

SKLIAR, C. (2009). *La obsesión de lo diferente*. Conferencia en el marco de la Jornada "Escuela, infancia y diversidad". Paraná.

Segundo Año

Filosofía

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

La filosofía, desde la racionalidad y la pasión, problematiza las grandes cuestiones que han afectado y afectan al sujeto, que se pregunta sobre el sentido y el fundamento de la existencia, exige un diálogo con las grandes corrientes del pensamiento que configuran la vida y las culturas de nuestra sociedad, poniéndonos en contacto con los pensadores-filósofos más importantes y sus reflexiones para encontrar, mediante la razón respuesta a los interrogantes que hoy planteamos.

Para poder concretar esta propuesta, las problemáticas se abordarán desde una lectura culturalmente situada. Esta forma de hacer filosofía permite mostrar que los sujetos no estamos aislados, sino incluidos en una compleja red de relaciones históricas, sociales, políticas, culturales que orientan y condicionan nuestro pensar.

Desde esta mirada, desde un análisis histórico y contextual de las corrientes del pensamiento más significativas, se pretende que la filosofía deje su huella en los estudiantes, que abra caminos al cuestionamiento, a la interrogación de nuestra propia realidad, buscando respuestas con fundamentos.

Las propuestas pedagógicas deberán asegurar el tratamiento interdisciplinario y contextualizado de los conocimientos de filosofía, y de esta manera articular conocimientos filosóficos con diferentes contenidos y modos discursivos en las ciencias naturales, humanas, en las artes y en otras producciones culturales: *La filosofía puede cooperar decisivamente en el trabajo de articulación de los diversos sistemas teóricos y conceptuales curriculares.*²⁸

Ejes de contenidos

Introducción a la Problemática filosófica

Configuraciones históricas, sociales, políticas y epistemológicas en relación a Sujeto, política, conocimiento, educación, ética y estética. Historicidad del campo de la filosofía. Tensiones y debates actuales. Pensamiento latinoamericano.

²⁸ FEITOSA, CH. (2005). *Cuestiones filosóficas - metodológicas*. Noveduc. N°169.

Reflexión epistemológica: miradas acerca del conocimiento

La Epistemología diversos modos de abordarla. Perspectivas y análisis de las ciencias y el conocimiento. La situación actual de la epistemología: supuestos, debates y tensiones. Construcciones epistemológicas en el campo de la Lengua y la Literatura.

Filosofía y Educación: entramados y sentidos

Experiencia. Saber. Herencias. Educación como deseo de conocer. Problematicación de lo dado. Sentidos de educar. Supuestos epistemológicos y políticos en las prácticas docentes.

Bibliografía

- ADORNO, T. (1931). *La actualidad de la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ARENDT, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- CABANCHIK, S. (2000). *Introducción a la Filosofía*. Barcelona: Gedisa
- CARPIO, A. (2004). *Principios de la Filosofía*. Buenos Aires: Glauco.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Totta.
- ELSTER, J. (1983). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona: Península.
- FEIMANN, J.P. (2006). *Qué es la filosofía*. Buenos Aires: Prometeo.
- FEITOSA, C. (2005). *Cuestiones filosóficas - metodológicas*. Noveduc. N°169.
- FOUCAULT, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo.
- HERLINGHAUS, H y WALTER, M. (1994). *Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural*. Berlín: Langer.
- HERNANDEZ PACHECO, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía*. Madrid: Tecnos.
- KUSCH, R. (2011). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.
- LOBOSCO, M. (2005). *Filosofía fuera de los muros*. Buenos Aires: Noveduc. N°169
- ONFRAY, M. (2005). *Antimanual de Filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Madrid: EDAF.
- RICHARD, N. (1994). *Latinoamérica y la posmodernidad* en: Herlinghaus/ Walter (eds.) *Posmodernidad en la periferia*.

Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

La Historia en tanto disciplina del campo de las Ciencias Sociales es un discurso acerca de los modos de configuración de las sociedades en el tiempo. Su denominación -historia- se refiere no solamente al nombre de la disciplina sino también a su objeto -la historia de los pueblos, de sus culturas, sus miedos, sus proyectos.

Es desde este espacio que intentaremos interpretar, comprender, reflexionar la Historia de Argentina y Latinoamérica incorporando los sujetos colectivos e individuales que fueron excluidos y silenciados. Apelaremos a los indicios, preguntas, sospechas que desde este presente nos permitan explicar los procesos históricos y su articulación con las biografías para que no se ignoren más las contundencias de esos procesos en las biografías de otros y de nosotros, sin dejar de lado ningún relato oral o escrito, ya que las problemáticas y sujetos que la historia aún no ha narrado aparecen siempre en algún canto popular una copla o es escrita por un poeta que, sensible, siente la responsabilidad de escribir y contar.

Con la pretensión de creer en nuestro lugar protagónico y que junto a otros no somos meros espectadores, sino constructores de proyectos colectivos, donde las memorias individuales se aúnan en las memorias colectivas de los pueblos, reconocemos a la Historia como ciencia y a esta unidad curricular como crucial para comprender e interpretar el presente de Argentina y Latinoamérica allí incluida. Esto no significa de ninguna manera olvidar o menoscabar el contexto internacional para explicar los procesos de construcción de las regiones económicas, los intereses políticos que intervienen en las decisiones de poder, la diferente percepción del tiempo, las desigualdades e injusticias que marcan las diferencias culturales y sociales. En consonancia con ello, vincular el aula y su mundo con los otros mundos que interactúan construyendo las relaciones sociales que nos atraviesan y constituyen.

Ejes de contenidos

Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y política de Latinoamérica y Argentina

Conceptualizaciones. Periodizaciones.

La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados Modernos

Tipos de sociedades en el siglo XV: originarias y europeas. Dimensiones política, social, económica, ideológica-religiosa, técnico-científica y cultural. Conquista y colonización de América en el contexto de la expansión capitalista europea. El orden colonial y la resistencia de los pueblos originarios.

Las revoluciones de independencia. Los proyectos de unidad continental. Formación de los Estados en el marco de la Revolución Industrial, el crecimiento del comercio internacional y las revoluciones democrático burguesas. El triunfo del librecambismo y la influencia decisiva de Inglaterra. Los Estados modernos constitucionales. El caudillismo. El Estado oligárquico. El conflicto social y la ampliación del principio de ciudadanía política.

La construcción de la democracia en las sociedades latinoamericanas

Contexto internacional de dos modelos en pugna (capitalismo y socialismo) y nuevos colonialismos. Modelos de acumulación y estructura social: modelo agroexportador, modelo de industrialización por sustitución de importaciones y modelo rentístico financiero. Movimientos sociales y políticos. Populismo y Estado de Bienestar. Decadencia de Inglaterra y emergencia de EEUU como nueva potencia mundial. Luchas y resistencias en el contexto de la Guerra Fría. Dictaduras y violación de los Derechos Humanos.

Mestizaje e hibridación.

La transición democrática en América Latina y el Estado neoliberal

La herencia de las dictaduras militares. La transición a la democracia política. El neoliberalismo de los '90. Aumento de la pobreza y desigualdad social.

Movimientos sociales e integración latinoamericana. El fortalecimiento de los pueblos originarios.

La especulación financiera y la crisis del orden económico mundial. Crisis del 2001.

Movimientos sociales y proyectos latinoamericanos actuales

Bibliografía

BARRANCOS, D. (2008). *Mujeres entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana.

BERTONI, L. y ROMERO, L. A. (1995). *Una Historia Argentina* (12 tomos). Buenos Aires: Gramón Colihue.

BERGMAN, S. (2008). *Argentina ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones B.

BOLIVAR, S. (1946). *Ideas políticas y militares*. Buenos Aires: Jackson.

CACIQUE SEATTLE y otros. (2005). *Cartas por la tierra*. Buenos Aires: Longseller.

CASULLO, N. (2004). *Pensar entre épocas*. Buenos Aires Grupo Editorial Norma.

- FANON, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GALASSO, N. J.J. (1986). *Hernández Arregui: del peronismo al socialismo*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- GALASSO, N. J.J. (2001). *La larga lucha de los argentinos. Y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Volver a soñar. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional. Argentina.
- GALASSO, N. J.J. (2003). *De la Banca Baring al FMI*. Buenos Aires: Colihue.
- GALASSO, N. J.J. (2001). *Manuel Ugarte*. Buenos Aires: Corregidor.
- GALASSO, N. J.J. (2006). *Perón. Tomo I y II*. Buenos Aires: Colihue.
- GALEANO, E. (2004). *Memorias del fuego 1, 2 y 3*. México: Catálogos.
- GALEANO, E. (2003). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Catálogos.
- GALEANO, E. (2004). *Úselo y tírelo*. Buenos Aires: Planeta.
- GÁLVEZ, L. (1999). *Mujeres en la conquista*. Buenos Aires: Punto de lectura.
- GÁLVEZ, L. (2001). *Las mujeres y la patria. Nuevas historias de amor de la historia argentina*. Punto de lectura.
- GARABAGLIA, J.C. y FRADKIN R. (1998). *Hombres y mujeres de la colonia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GARCÍA, J. A. (1998). *La ciudad Indiana*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.
- GINZBURG, C. (2001). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península.
- GINZBURG, C. (2004). *Tentativas*. Rosario: Protohistoria.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Critica.
- HOBBSAWM, E. (2001). *Bandidos*. Barcelona: Critica.
- HOBBSAWM, E. (2003). *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Critica.
- HOLLOWAY, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Puebla.
- KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.
- KUSCH, R. (1999). *América profunda*. Buenos Aires: Biblos.
- LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- LEVI, P. (2001). *Los hundidos y los salvados*. Buenos Aires: El Aleph
- MARIÁTEGUI, J.C. (1979). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: Serie popular.
- MARTÍ, J. (2005). *Nuestra América*. Madrid: Losada.
- MARTÍ, J. (1982). *Obras Completas*. La Habana: editorial Letras Cubanas.
- MASSOT, V. (2005). *La excepcionalidad argentina*. Buenos Aires: Emecé.

- MUÑOZ RAMÍREZ, G. (2004). *El fuego y la palabra*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- NAVARRO, M. comp. (2002). *Evita. Mitos y representaciones*. México: FCE.
- NIETZSCHE, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PALACIOS, A. (1985). *Una revolución auténtica*. Buenos Aires: Teoría y Práctica.
- RIBEIRO, D. (1969). *Las Américas y la civilización*. Buenos Aires: Centro de Editores de América Latina.
- RIBEIRO, D. (1971). *El proceso civilizatorio*. Buenos Aires: Centro de Editores de América Latina.
- RICOEUR, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- RINESI, E. (1996). *El último tribuno*. Buenos Aires: Colihue.
- RINESI, E. (2005). *Política y tragedia*. Buenos Aires: Colihue.
- ROMERO, J. L. (2005). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Colección Historia y Cultura. Siglo XXI.
- ROMERO, L. A (1983). *La experiencia feliz*. Buenos Aires: La bastilla.
- ROMERO, L. A (1996). *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique.
- SORÍN, D; (2003). *Palabras escandalosas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- TERÁN, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Psicología Educativa

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene como principal objetivo aportar a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse *en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje*²⁹.

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación, observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de las identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

Es necesario recuperar los nuevos modos de producción de las subjetividades y delinear otros escenarios posibles, buscar nuevas narrativas escolares, analizar nuevos sentidos de historias, de representaciones, que posibiliten a los niños, jóvenes y adultos encontrar sus propias significaciones en las diferentes formas de transitar sus vidas.

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología Educativa* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, conceptos y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de los diferentes campos.

Ejes de contenidos

El campo de las Psicologías: aportes y debates epistemológicos

Abordajes según el campo, enfoques, teorías psicológicas, y sujetos que ellas definen. Historia de la relación psicología y educación: aplicacionismo y reduccionismo. Rupturas epistemológicas, continuidades y discontinuidades. Tensión entre la homogeneidad y la atención a la diversidad en la enseñanza escolar moderna.

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2008). Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General: 19.

El aprendizaje escolar: aportes desde las diferentes teorías

Las particularidades del aprendizaje y la construcción de conocimiento en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso de aprendizaje: dimensiones afectivas, cognitivas, lingüística y social. Algunos criterios de progreso en el aprendizaje escolar: el desarrollo de formas “descontextualizadas” de uso de los signos y la creciente autonomía. Análisis de los dispositivos tipo “andamiaje”.

Problemas y perspectivas teóricas: desarrollo, aprendizaje y enseñanza

Revisión de las perspectivas evolutivas. Crítica a las visiones naturalistas del desarrollo.

Las miradas centradas en el sujeto, la interacción y el desarrollo. El sujeto epistémico: la construcción de las estructuras cognoscitivas. Estructura y génesis y los factores del desarrollo de la inteligencia. El sujeto sociocultural: aprendizaje desde la perspectiva cognitiva. Los procesos de razonamiento, aprendizaje y cognición.

Sujeto psíquico: constitución del aparato psíquico: de-constitución originaria, la alteridad constitutiva, la intersubjetividad. La constitución del sujeto como sujeto del deseo. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente-alumno: procesos de transferencias, identificación, sublimación. Análisis y comprensión de las problemáticas afectivas y socio-afectivas que se suscitan en la relación docente-alumno.

Prácticas educativas: abordaje desde una perspectiva psicoeducativa

El problema de la motivación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado. Las interacciones en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La variedad de modalidades de interacción docente. Interacciones docente- alumnos y entre pares.

Relación docente y alumno: asimetría y autoridad. Su influencia sobre la motivación y las posibilidades de apropiación e identificación. Concepciones sobre el fracaso escolar: aportes y discusiones.

Bibliografía

AMBRAMOSKY, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

ARFUCH, L. Comp. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

AUGÉ, M. (1996). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.

AUGÉ, M. (2001). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.

BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

BOURHIS, R. y LAYTUS J. comps (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre*

grupos. Madrid: Mc Graw-Hill.

BRUNER J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

BRUNER J. (1994). *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona: Gedisa.

CARLI, S. comp. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

CALVO GARCIA, A. (1989). *Cómo se mata a un niño para hacer un hombre*. Asociación Antipatriarcal San Sebastián, Conferencia 26 de septiembre.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc.

FRIGERIO, G., DIKER G. comp. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

FRIGERIO G., DIKER G. comp. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante editorial.

FRIGERIO, G. y otros. (2002). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.

FRIGERIO, G. (2004). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc. CEM.

GARDNER, H. (1983). *Teorías de la Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Paidós.

GVIRTZ, S. comp. (2000). *Textos para pensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

IMBERTI, J. comp. (2006). *Violencia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

KINCHELOE y STIENBERG. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. España: Octaedro.

LARROSA, J. y otros: (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

NUÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

NEUFELD, M. R. y J. A. THISTED comp (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

POZO, J.J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

PUIGGRÓS, A. y CAGLIANO, C. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

ROSBACO, I. (2003). *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables*. Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. Paraná, Entre Ríos.

SCHLEMENSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

SKLIAR, C. (2005). *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

VIGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Educación Sexual Integral

Formato: Seminario -Taller

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales - 1 hora 20 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Las políticas educativas vigentes consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual **integral** que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, espirituales, jurídicos y pedagógicos.

Pensar en una educación sexual integral, interdisciplinaria, es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas. Es dialogar con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías, de la biología, de la sexología, de las ciencias de la salud, de la ética, de la sociología, de la política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.

Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Para ello, durante la formación inicial, se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, de las conductas y prácticas sexuales, de las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, de las subjetividades producidas desde este campo, y, de ese modo, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad y las prácticas discursivas que se fueron construyendo sobre ella.

Ejes de contenidos

Pluralidad de enfoques sobre la sexualidad

Interpretaciones desde la sociología, antropología, historia y psicología. Enfoques actuales de la sexualidad. Represión, vigilancia, normalización. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

Los saberes referidos a los cuerpos, la subjetividad y la sexualidad

Educación y promoción de la salud. Autoestima. Vínculos interpersonales y grupales, el género como categoría relacional en la historia. Mandatos culturales. Roles y estereotipos.

Educación sexual en la escuela

La escuela como lugar de construcción de subjetividades. La sexualidad como parte de la condición humana. Medios de comunicación y sexualidad. Responsabilidades y derechos. Desarrollo de la confianza, libertad y seguridad. La educación sexual como temática transversal en la Educación Secundaria.

Bibliografía

DARRE, S. (2005). *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Documento: ENTRE RÍOS, (2006). Res Provincial N° 0550. Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, Entre Ríos.

FOUCAULT, M. (2006). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.

FOUCAULT, M. (2004). *Historia de la sexualidad*. Tomo 2: El uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI. 2º reimpresión.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

GIBERTI, E y LA BRUNA DE ANDRA, L. (1993). *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes*. Buenos Aires: Paidós.

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

POMIÉS, J. (1995). *Temas de sexualidad, informe para educadores*. Buenos Aires: Aique. Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar*. Paraná, Entre Ríos 2005-2006-2007.

REYBET, C y HERNÁNDEZ, A. (2007). *La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?* En El Monitor de la Educación. Mar-abr 2007. Año 5, N° 11.

VILLA, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc. Serie Interlíneas.

Leyes

LEY N° 23 849. Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

LEY NACIONAL N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires.

LEY NACIONAL N° 25673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
Buenos Aires.

Tercer Año

Historia de la Educación Argentina

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

La formación docente puede pensarse como un proceso reflexivo, entendido en un doble sentido. Por un lado, con la necesidad de generar en los sujetos involucrados un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: lineamientos socio-políticos, concepciones pedagógicas, referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. Por otro lado, despertar una actitud de búsqueda personal y colectiva que permita determinar las configuraciones emocionales, profesionales y autobiográficas que dan cuenta de los avatares previsibles de toda praxis.

En las trayectorias formativas de los futuros docentes la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación a la luz de los desarrollos históricos, sociales y políticos es fundamental para analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

Ejes de contenidos

Procesos, prácticas y discursos educativos en el escenario argentino y Latinoamericano en los inicios del Sistema Educativo

Inicios del Sistema Educativo Argentino: la dimensión política de la educación. Estado y Educación. Papel del estado. Política nacional, federal y provincial. Desarrollo histórico de

las principales corrientes políticas-pedagógicas. Marco normativo del Sistema Educativo: la Ley N° 1420 y la Ley Avellaneda. Configuración del discurso normalista en Argentina y Latinoamérica. Controversias y acuerdos con la iglesia. Consolidación del sistema de formación privada. Sistema Educativo Nacional: críticas y proyectos alternativos. Movimientos reformistas. Gremio docente: surgimiento y rol en la política educativa. Tensión entre Educación y trabajo. Educación Técnica: escuelas técnicas y universidad obrera. Proyectos educativos autoritarios.

Educación y democracia

Las Reformas Educativas en los años 90: Reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley Federal de Educación. El papel de los organismos internacionales. Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación 26206. Modalidades de la educación. La Educación Secundaria: extensión de la obligatoriedad. La ley de Educación Técnico Profesional. Ley de Educación Provincial 9890.

Bibliografía

ASCOLANI, A. (1999) comp. *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

ASCOLANI, A. (2001). *La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional*. En Revista Brasileira de História da Educação / SBHE N° 1, jan. / jun.

BADANO, M. del R. y HOMAR, A. (2007). *Pensar la formación docente, interrogantes en la construcción de nuevos sentidos*. Ponencia V Jornadas del área pedagógica. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, UADER, Entre Ríos.

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

CHARTIER, A. M. (2008). *¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?*, Anuario de Historia de la Educación N° 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.

CIRIGLIANO, G. (1969). *Educación y política: el paradójico sistema de la educación argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

CUCUZZA, H. R. (1996) comp. *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FEDLFEBER, M. (1998). *Estado, reforma educativa y políticas de formación docente en Argentina (1970-1997)*. En Ponencia del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. UCA, Chile.

FEDLFEBER, M. (2000). *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del*

estado deviene en obligación de los sujetos. En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3. Buenos Aires: Escuela Marina Vilte, CTERA.

FURLONG, G. (1969). *Historia social y cultural del Río de la Plata (1536-1810)*. Buenos Aires: Tipográfica Editora Argentina.

GVIRTZ, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

MAYOCCHI, E. y VAN GELDEREN, A. (1969). *Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Estrada.

OSSANNA, E. (1997). *Historia de la educación: pasado, presente y futuro*. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.

PUIGGROS, A. (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

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

PUIGGROS, A. Comp. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

VAZQUEZ, S. (2002). *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales*. Buenos Aires: Edit. CTERA.

VAZQUEZ, S. (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: CTERA.

VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores*. Historia de CTERA. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas CTERA.

VIOR, S. y MISURACA, M.R. (1998). *Conservadurismo y formación de maestros*. En Revista Argentina de Educación. Año XVI, N° 25, Buenos Aires.

Sociología de la Educación

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.

Ejes de contenidos

Introducción al pensamiento sociológico en Educación

La educación y la escuela en la Sociología de la Educación: un recorrido por cuestiones histórico-sociales y políticas a partir de su conformación. Sus preocupaciones actuales. Los movimientos sociales y la educación.

Las sociedades, las instituciones, las normas y los sujetos

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Los procesos de apropiación institucional. La sociedad como construcción social. La educación y la comunicación como dispositivos de producción de subjetividades

Los procesos de reproducción y producción social y cultural

Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica en la escuela. La Nueva Sociología crítica de la Educación

Las prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos

Sociología de la vida cotidiana. Escuela y vida cotidiana. Las prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico. La escuela como espacio de trabajo y *lugar de hospitalidad de los recién llegados*³⁰. Modos de organización. Las normativas educativas como dispositivos de control de la salud de los/as docentes. Concepciones y supuestos acerca de los deberes y derechos escolares de los/as docentes. Tramitación institucional del malestar docente. El cuerpo pedagogizado de los/as docentes. Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, su libertad.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Madrid: Anagrama.
- ARENDT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BAUMAN, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de La fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

³⁰ FRIGERIO, G. y DIKER, G. Comps (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc. CEM.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor latinoamericano.
- DESSORS, D. GUIHO BALLY, M. (1998). *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.
- DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- DUSSEL, I. (2002/3). *La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación*. Anuario N° 4. Buenos Aires: Prometeo.
- DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. comps. (2003) *Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.
- FELDFEBER, M. comp. (2003). *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- FILMUS, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- FILMUS, D. (2003). *Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina* en: Revista del Colegio War. Año II, N°2.
- FRIGERIO, G y DIKER, G. comp. (2005). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- GENTILI, P y FRIGOTTO, G., comps (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: FLACSO.
- GIROUX, H. (1985) *Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*, en *Dialogando* N° 10. Santiago de Chile.
- GRASSI, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- KAPLAN, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MARTINEZ, D; y otros (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.
- NASSIF, R. y otros (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*.

Buenos Aires Paidós.

POPKEWITZ, T. (1988). *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría*. Madrid: Mondadori.

TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2° Edición. Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

TENTI, E. org. (2006). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE-UNESCO. Buenos Aires.

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

WEBER, M. (1986). *Economía y Sociedad*. México: FCE.

ZEMELMAN, H, y otros. (2004). *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires, CTERA.

Análisis y Organización de las Instituciones Educativas

Formato: Seminario -Taller

Carga horaria semanal: 3horas cátedra semanales -2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

La presencia de este seminario en el campo de la formación general, tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional. En él se pretende: promover el análisis de las institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindar elementos teóricos conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela; identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

En esta unidad curricular se posibilita la construcción de conocimientos - dado que el seminario es un espacio teórico - como también alternativas de sensibilización - dado su carácter de taller - en el que se recuperen experiencias, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales de las instituciones educativas y en el trabajo en terreno de las prácticas docentes.

Ejes de contenidos

Distintas perspectivas teóricas que intentan explicar la institución educativa

Abordaje histórico-social. Complejidad y especificidad de las instituciones educativas como construcciones sociales contextualizadas y constitutivas de subjetividades. Categorías teóricas para analizar la institución: conocimiento, cultura, trabajo docente, conflictos, mediación, tiempo, espacio, poder, autonomía, comunicación.

La función social de la escuela secundaria

De la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la cultura. Características predominantes de la dinámica y cultura institucional. Estilos y producciones institucionales. Perspectivas de análisis. La institución como espacio de constitución de lo público. Nuevos escenarios: educación secundaria obligatoria. Marco Normativo. Educación Secundaria y sus Modalidades: sujetos y prácticas situadas.

Organización y democratización del currículum

El Proyecto Formativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función. Gestión Educativa. Definiciones, educativas y políticas, acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias.

Bibliografía

ALLIAUD, A. y DUSCHAYZTKY, L. comp. (1993). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BELTRÁN L., SAN MARTÍN A. (1998). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

BIRGIN, A. (1995). *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*. Documentos e informes de investigación. Buenos Aires: FLACSO.

CANTERO, G.; CELMAN, S. y otros. (2001). *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.

CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *Volver a pensar la educación*. Volumen II. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.

DAVINI, C. y ALLIAUD, A. (1993). *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DOMÉNECH, J. (1997). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.

ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Noveduc. Fac. Filosofía y Letras: UBA.

EZPELETA, J. (1991). *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CEAL.

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

FRIGERIO, G. (1997). *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.

FRIGERIO, G.; POGGI, M. y KORINFELD, D. comps (1999). *Construyendo sobre el interior de la escuela*. C.E.M. Buenos Aires: Noveduc.

GAIRIN SALLÁN, J. (1994). *Los conflictos. En cuaderno de Pedagogía*. N° 222.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.

SAN FABIÁN MAROTTO, J. L. (1994). *La Participación. En cuadernos de Pedagogía* N° 222.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

VÁZQUEZ, S. (1996). *De gestiones, demandas e instituciones*. Artículo en Revista Serie Movimiento Pedagógico N°4; CTERA; Buenos Aires.

Cuarto Año

Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

El tema de los derechos humanos es hoy imprescindible en la agenda escolar; la formación de ciudadanos y de ciudadanas impone un sólido conocimiento de este problema.

Resulta ineludible vincular los derechos humanos y el estado; es en ese territorio que gozamos o somos privados de los derechos que éste crea y anula en distintos periodos históricos y distintas políticas. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política, derecho (ley escrita, palabra que crea, representa, defiende desde lo simbólico aquello que creó).

Es la experiencia de los pueblos la que impone incorporar al curriculum estos conocimientos que tienen que ver con cuidar y proteger la dignidad humana. Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los Derechos Humanos en nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Brindar los elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena, responsable y permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los Derechos Humanos. Este espacio no se limita a responder al aspecto didáctico del curriculum, sino que busca construir colectivamente, mediante acciones cotidianas que conjugan lo político, social, ético y la práctica docente entendida como práctica social, y otorgar el lugar que deben tener los derechos humanos.

Desde esta perspectiva es fundamental trabajar esta unidad curricular recurriendo a la multiplicidad de medios que posibiliten interpretar la realidad para comprenderla y debatirla desde una mirada crítica.

Ejes de contenidos

Los derechos humanos una mirada histórica

La historia de los derechos humanos. La justicia, la equidad y la solidaridad. La tolerancia, la diversidad y el pluralismo. La violencia simbólica, estructural y directa. La libertad positiva y negativa.

Ciudadanía: construcción y sentidos en la sociedad actual

Los estados de excepción: gobiernos autoritarios. Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento. Autonomía, libertad y participación. Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida. Construcción, deconstrucción y reconstrucción del pacto social.

Derechos humanos, ética y ciudadanía: tensiones para pensar la educación y la práctica docente

Relaciones entre la ética y la educación. Posturas y reflexiones en relación a la tarea docente. Problemáticas actuales.

Bibliografía

- ABRAHAM, T. y otros. (1995). *Batallas éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- AGAMBEN, G. (2005). *Estado de excepción*. Homo Sacer, II, I. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ARGUMEDO A. y otros. (1989). *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- CONADEP. (1985). *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas*. Buenos Aires: Eudeba.
- CULLEN, C. (1997). *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético político de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. (2005). *Informe sobre género y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- FOUCAULT, F. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1990). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. Madrid: La Piqueta.
- (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- (1975). *La microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (1983). *El discurso del poder*. México: Ediciones Folios.
- (1993). *Genealogía del racismo*. Montevideo: Altamira
- HELLER, H y otros., (1995). *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península.
- KLAINER, R. y otros. (1988). *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Movimiento Ecuménico por los derechos humanos.
- LEVI, P. (2006). *Historias naturales*. Barcelona: Editorial El Aleph.

- (2006). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Editorial El Aleph.
- NEGRI, A. (2002). *Job La fuerza del esclavo*. Buenos Aires: Paidós.
- OEA. (1970). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?*, Editorial de la Secretaría General de la OEA, Washington.
- ONFRAY, M. (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética*. Buenos Aires: Perfil libros.
- (2005). *Antimanual de filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Madrid: Edad Ensayo.
- (2007). *La potencia de existir. Manifiesto hedonista*. Buenos Aires: Colección ideas. Ediciones de la flor.
- SARAMAGO, J. (2005). *Ensayo sobre la ceguera*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2007). *Ensayo sobre la lucidez*. Buenos Aires: Alfaguara.

Documentos

- Constitución de la Nación Argentina
- Constitución de la Provincia de Entre Ríos
- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Ley Nacional N° 25633



CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Si queremos entender la educación como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimiento o logro de competencias, y pensarla en relación con los actos de significación que afectan la formación de los sujetos, es necesario precisar qué se entiende por sujeto, su relación con el mundo y con los otros, y el modo en que define su identidad.

Candioti de De Zan, M.E.

El campo de la formación específica, en primer lugar, se construye en torno a la centralidad del sujeto, ¿quién es el que aprende?, ¿qué aprende?, ¿cómo lo hace? Se piensa al sujeto en una doble dimensión: los estudiantes futuros formadores y los estudiantes que éstos formarán.

Esta centralidad obedece a que pensamos el conocimiento desde el sujeto como productor y creemos que es necesario volver la mirada a algunas tradiciones que la racionalidad logocéntrica no ingenuamente excluyó.

En segundo lugar proponemos pensar la problemática del objeto de estudio de cada una de las disciplinas que forman el campo desde una perspectiva histórica que incluya la reflexión epistemológica, para comprender cómo cada una de las matrices disciplinares explica, interpreta y describe de un modo diferente al sujeto, a la sociedad y al ambiente.

En tercer lugar será necesario definir las características de la producción del conocimiento social, y el lugar que ocupa en esta reflexión la noción de experiencia, en torno a la que articulamos la relación entre el sujeto, los otros, y el mundo.

También es necesario reconocer los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas y conceptos que nos permitan pensar nuestros procesos sociales, ya que los contextos de producción son parte del objeto.

Si consideramos que la construcción del objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas tiene fuertes implicaciones epistemológicas y que en ella subyace una serie de presupuestos teóricos, es necesario pensar que la didáctica específica debe guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.

Todo debate acerca de la didáctica termina por remontarse al *para qué* de este saber. La superación de los límites que supone el modelo didáctico desprendido de un modelo de conocimiento de orientación positivista conduce a una puesta en evidencia del compromiso ideológico de aquellos contenidos que enseñamos, y el modo en que los presentamos. Las

ciencias constituyen un saber demasiado relevante para la autocomprensión del hombre y su entorno, y demasiado importante en la habilitación de nuestros alumnos para sentirse parte activa de la sociedad, como para dejar de apreciar el efecto que provocan los modos de constituirse su discurso y crear efecto de verdad.

Por eso sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentido y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentidos propios de cada una de ellas. Es el aporte que una reflexión acerca del entramado discursivo de las ciencias puede hacer a la didáctica actual.

Consideraciones acerca del Campo Específico del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

La Lengua por un lado, y la Literatura por el otro son las dos caras de una instancia disciplinar ciertamente compleja. Cada objeto tiene características específicas y por lo tanto debe ser abordado desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas en las que ambos objetos mantengan y preserven su identidad.

Se comprende a la Lengua como sistema, como instrumento de conocimiento y comunicación sustentada en el enfoque textual que sostiene que el lenguaje está constituido por “textos en situación”, es decir, inmersos en contextos de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística (Marín, M. 1999). Esto significa proponer situaciones de enseñanza en las que la producción de enunciados propios (orales o escritos) o la interpretación de los enunciados ajenos (orales o escritos) conduzcan a la reflexión y al conocimiento de esos recursos que les ofrece el lenguaje, de modo que los alumnos encuentren en el uso que hacen de él, una herramienta de identificación, expresión y emancipación.

Se comprende a la literatura como arte y por lo tanto una forma de conocimiento, además de ser una de las prácticas sociales más significativas de la cultura (Bombini, 2007). La literatura como campo de conocimiento ha sido abordada desde una diversidad de perspectivas que han definido su especificidad y develan la inestabilidad y dificultad para definirla. Las condiciones socio-culturales de producción, circulación y recepción atestiguan también su carácter dinámico al articularse con las instituciones, las mediaciones del mercado editorial y la construcción de la literatura en tanto saber a ser enseñado (Proyecto Mejora, 2011:137). En este marco se propicia que el estudiante experimente la lectura de textos literarios. Es decir, formar al lector literario al tiempo que esa lectura es ampliada

desde los marcos teóricos que le permitan otros modos de interpelar, de interrogar, de leer al texto.

La formación inicial de profesores es el espacio adecuado para que los estudiantes se apropien no solo de los saberes disciplinares específicos de la lengua y la literatura, que se necesitan para la práctica en el aula, sino también de los instrumentos que les ayuden a comprender la importancia de la enseñanza en la diversidad de los contextos educativos. En este sentido la enseñanza de la lectura y la escritura se encuentra en un contexto donde conviven diversas formas de la cultura escrita. Dice Chartier: *Somos herederos de tres formas de la cultura escrita: la escritura de la mano; los textos impresos; y por último el mundo digital* (2007: 22). El desafío del presente consiste en la articulación de esas tres formas, entre otras, de producción del conocimiento.

Por lo antes mencionado consideramos que:

- Este campo formativo está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza de la Lengua y literatura en la Educación Secundaria, 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 Profesional Docente.
- Las unidades curriculares toman como referencia fundamental el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario y los Diseños Curriculares de Educación Secundaria, Educación Técnico-profesional y Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la provincia de Entre Ríos.

En el campo de los estudios del lenguaje, la lengua y los discursos tanto en los contenidos previstos como la secuencia de abordaje de los mismos:

- Se propone el fortalecimiento de la formación de los estudiantes como hablantes, lectores y escritores eficaces y autónomos, especialmente en el ámbito de las prácticas académicas del lenguaje para la apropiación, resignificación y comunicación de saberes específicos propios de las distintas disciplinas como también para el desempeño profesional.
- Se aborda la lectura y escritura como procesos cognitivos y prácticas sociales que son transversales a todos los espacios.

En el campo de la literatura y los estudios literarios:

- Se aspira a una formación que permita conjugar el ser lector literario, el saber literatura y el saber sobre la literatura. En este marco las unidades curriculares pretenden constituirse en oportunidades para que los saberes provistos por las diferentes vertientes de los estudios literarios potencien el abordaje de las manifestaciones literarias concretas y que, a la vez, los interrogantes suscitados por las lecturas y las escrituras remitan a búsquedas teóricas y metodológicas.

En el campo de las didácticas específicas:

- Se propone un trabajo colaborativo con las otras unidades curriculares abordando cuestiones específicas de las didácticas de la lengua y de la literatura referidas a la transposición didáctica, el diseño curricular y la elaboración de proyectos de enseñanza.
- La integración de las TIC, como un eje transversal en las unidades curriculares permite problematizar sus aportes didácticos en la enseñanza, y su utilización en diferentes experiencias de formación.
- Si bien la oralidad, lectura y escritura constituyen objeto específico de una unidad curricular, por su carácter transversal se las propone como materia de saberes y prácticas en cada uno de los espacios de formación.

Primer Año

Literatura Universal I

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 4 horas cátedra semanales - 2 horas 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular está orientada a ofrecer experiencias de lecturas que permitan a los estudiantes el abordaje de producciones literarias en lengua no española a partir de un enfoque de territorialidad y las relaciones e intercambios entre contextos culturales y lingüísticos, así como entre literaturas nacionales. Con el objetivo de atender a diversidad de espacios culturales, de promover la exploración de similitudes y diferencias, continuidades y rupturas; la unidad curricular organiza sus contenidos en diferentes direcciones, que al mismo tiempo, se corresponden con diferentes vertientes de estudios comparativos. Por un lado se ha realizado un recorte que convierte en objeto de estudio las tradiciones literarias francesa, italiana y portuguesa, tanto en sus contextos históricos y literarios. Y por otro lado se propone un acceso a la indagación de las identidades lingüísticas y socioculturales y los intercambios multiculturales en el ámbito de la literatura francófona africana. Y por último se proponen relatos de la tradición oriental privilegiando una perspectiva comparatista entre los orígenes de la narrativa europea y la influencia de unas obras con respecto a las otras.

Desde esta unidad se intenta propiciar análisis reflexivos que permitan delimitar los campos en los que operan las relaciones literarias. Como así también que los estudiantes tengan una lectura crítica de obras representativas de las literaturas de referencia.

En literatura universal I se abordarán diferentes sistemas literarios que permitirán identificar rasgos distintivos de la literatura francesa como también del sistema literario italiano. Se propone la lectura de relatos de tradición oriental que permitan recuperar el sentido antropológico de la tradición. Se seleccionarán obras literarias africanas que permitan aproximación a las diferentes etapas y estéticas. Se aplicarán categorías de análisis en articulación con aportes de otras unidades curriculares: Teoría Literaria, y con otras Literaturas clásicas, española, latinoamericana, argentina.

Ejes de contenidos

Tradiciones literarias: recorridos históricos, socioculturales, estéticos.

Literatura francesa y sus dimensiones europeas: del Renacimiento a la Ilustración. Siglos XVI y XVII. El realismo y naturalismo francés y su proyección en la novela. Renovación de la narrativa y la lírica a principios del siglo XX. Vanguardias artísticas del siglo XX.

Literatura italiana. Reelaboración de la lírica provenzal: nuevas relaciones entre el eros y la lengua en la literatura. 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: novela histórica. La tradición realista. Literatura portuguesa. Orígenes y desarrollo de la literatura portuguesa. Romanticismo y realismo. Las vanguardias: textos y autores relevantes. Narrativa y lírica portuguesa contemporáneas.

Crisis entre lengua, literatura y territorio.

Literatura africana. Creación literaria y contexto poscolonial. Modo de reapropiación de la lengua colonial. Exotismo y negritud. Escritores epimeteicos y denunciadores: estéticas y obras representativas. Literaturas Orientales. Relatos de tradición oriental: variantes temáticas y formales. Versiones, imitaciones, reelaboraciones.

Bibliografía

- DEL PRADO, J. (coord.) (1994). *Historia de la literatura francesa*. Madrid: Cátedra.
- DE SANCTIS, F. y FLORA (1952). *Historia de la literatura italiana*. Buenos Aires: Losada.
- DOUBROVSKY, S. (1974). *Razones de la nueva crítica*. Caracas: Monte Ávila.
- GAVILANES LASO, J. L. y AOLINARIO, A. (Coords.) (2000). *Historia de la literatura portuguesa*. Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ MORALES, L. (Comp.) (1997). *Literatura Francófona III. África*. México: FCE.
- MONTES DE OCA, F. (1997). *Introducción a la Divina Comedia*. México: Porrúa.
- PETRONIO, G. (1990). *Historia de la literatura Italiana*. Madrid: Cátedra.
- PRESA GONZALEZ, F. (Coord.) (1997). *Historia de las literaturas eslavas*. Madrid: Cátedra.
- PRIETO, T. (2000). *Literatura Universal*. Buenos Aires: Biblos.
- SCHEMELING, M. (Coord.) (1984). *Teoría y Praxis de la Literatura Comparada*. Barcelona: Caracas Alfil.

Gramática I

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

En esta unidad curricular se estudiarán las principales estructuras del lenguaje y los diferentes niveles del sistema lingüístico que lo formalizan y sus interrelaciones. Esto les permitirá a los estudiantes apropiarse de los conocimientos gramaticales básicos para la comprensión y producción de textos orales y escritos.

En la Gramática de la RAE, se la describe como *la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que pueden atribuírseles*. Y se añade: *esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la lengua española*. Es así como se puede hablar de diversas gramáticas: tradicional, normativa, estructuralista, generativa.

El objetivo de la asignatura, es introducir al estudiante en el estudio teórico- práctico de la gramática del español como primera lengua, mediante el conocimiento sistemático y reflexivo sobre las estructuras básicas del idioma para que dichos conocimientos gramaticales les permitan no sólo enseñar a usar contenidos en producción y comprensión, sino ser capaces de incorporar secuencias didácticas tendientes a suscitar reflexiones individuales y colectivas sobre un problema gramatical determinado. Para poder realizar esta tarea, se necesitan dominar contenidos gramaticales esenciales.

Si bien la Gramática I está orientada al estudio sistemático y normativo de la lengua se vinculan con los cambios abordados en Epistemología de la Lingüística y posteriormente en Alfabetización. También es importante para el estudiante, distinguir entre la gramática científica, elaborada por los investigadores, y la gramática pedagógica cuyos conocimientos deben ser seleccionados y reordenados. Esta transposición deberá realizarse en la Didáctica I y II respectivamente para convertir los contenidos de la ciencia gramatical en contenidos gramaticales para ser enseñados.

Ejes de contenidos

Reflexiones sobre el lenguaje

Teoría lingüística y gramática. La noción de sistema. La relación de la gramática con los otros componentes de la descripción lingüística. El léxico.

Morfología. La estructura interna de la palabra. Formantes morfológicos

Variación alomórfica. Procesos. Flexión y derivación. Palabras simples, complejas y compuestas. Afijación: sufijación y derivación. Significación de los principales prefijos y sufijos. Expresividad de aumentativos y diminutivos. Preservación o alteración de la categoría léxica mediante el agregado de sufijos.

Sintaxis. La estructura jerárquica. La información categorial y la información funcional

La homonimia estructural. Los sintagmas: formación .El núcleo. Los otros constituyentes del sintagma: complemento, especificadores, modificadores.

Las relaciones sintácticas: coordinación y subordinación. Marcas de función: asignación categorial, orden estructural, flexión y palabras gramaticales, concordancia, entonación.

La oración y la cláusula

Distintos tipos de oraciones incompletas. La oración y el discurso. La estructura de la cláusula simple. El sujeto y el predicado. Predicado y argumentos. El sujeto: definición gramatical. Criterios formales: categoría, configuración, concordancia con el verbo, posición, caso. Criterio semántico: carácter argumental y papel temático. El predicado: predicados verbales y no verbales.

Funciones sintáctica en el sintagma verbal. Complementos y circunstanciales: diferencias

Operaciones para el reconocimiento de complementos: pronominalización, pasivización, conmutación. La transitividad El objeto directo: rasgos caracterizadores. El dativo: el objeto indirecto, el dativo de interés, el benefactivo, el dativo posesivo, el dativo ético.

Los predicativos subjetivos: predicativos subjetivos obligatorios, predicativos subjetivos no obligatorios. Los predicativos objetivos: predicativos objetivos obligatorios, predicativos objetivos no obligatorios. Ambigüedades. Los complementos preposicionales: Complemento de régimen. Otros complementos. El complemento agente. Los complementos. Los adjuntos. Los adjuntos extra clausulares. Los modificadores de modalidad o disyuntos.

Tipos de oraciones

Declarativas: afirmativas y negativas. Interrogativas: interrogativa total o polar, interrogativa alternativa, interrogativa parcial, interrogativas eco, interrogativas directas e indirectas. Exclamativas: rasgos característicos. Exclamativas directas e indirectas. Directivas: rasgos característicos. Optativas o desiderativas. La gramática generativa. Ideas básicas.

El componente sintáctico. Estructura profunda y estructura superficial

El sistema complejo de la lengua: las cláusulas oracionales. La coordinación copulativa, disyuntiva, adversativa, consecutiva. Nexos y giros coordinantes.

La yuxtaposición como coordinación implícita. El coordinante inicial. Observaciones en el uso de los nexos.

Bibliografía

ALVARADO, M. (2000). *Estrategias de enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

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

BELLO, A. (1947). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena.

BRONCKART, J. P. (1995). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.

DI TULLIO, A. (2007). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.

DUCROT, O. y TODOROV, T. (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GIAMATTEO, M. y ALBANO, H. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.

FUENTE J. (1993). *Gramática moderna de la lengua española*. Buenos Aires: Kapelusz.

GASPAR, P. Y OTAÑI, L. (1999). *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Buenos Aires: Manantial.

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

MARÍN, M. (2008). *Gramática para todos*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Espasa Calpe S.A.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1999). *Ortografía de la Lengua Español*. España: Espasa Calpe.

Teoría Literaria

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 4 horas cátedra semanales - 2 horas 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

En esta unidad curricular del primer año se abordará la lectura de literatura a partir de un análisis del texto literario en tanto hecho artístico. Se trata de pensar la lectura, el encuentro con la literatura, su análisis, en términos de “escuela creativa” (Steiner, 1994). Es decir, es necesario que el estudiante vivencie una lectura, sostenida por una teoría que vaya *hacia* el texto literario, y no que lo convierta en un pretexto para hablar exclusivamente de nociones teóricas. En otras palabras: una lectura y una crítica que partan como dice el propio Steiner de *una deuda de amor*, y no de la sospecha.

En ese contexto se consideran los aportes que la teoría literaria puede brindar para generar otros modos de lectura y poner en tensión los principales problemas de la literatura como arte y objeto de conocimiento. El espacio muestra, en articulación con la lectura de textos la construcción histórica, social e institucional del concepto de literatura, así como las categorías de género, canon, autor, lector, etc. Pretende ser una base que será retomada por las diversas literaturas, didácticas y prácticas y un enclave que permita al estudiante experiencias de lectura de literatura mediadas por la “lupa” de la teoría.

En tanto espacio del primer año de estudios, se introducen algunas herramientas metodológicas de la teoría literaria. Las mismas son necesarias en tanto habiliten modos más especializados de acercamiento al texto literario como hecho artístico. Por eso, al abordaje de los nudos problemáticos es necesario pensarlo en estrecha vinculación con el eje transversal (oralidad, lectura y escritura) para que los estudiantes puedan apropiarse de los mismos a través de la reflexión, la lectura y el análisis de textos y la producción escrita.

Ejes de contenidos

La literatura como objeto de estudio: ¿qué es literatura?

Hacia un concepto de literatura. Literatura, poesía, arte, creación. Teoría y crítica literaria: constitución del espacio. Las fuentes de la creación literaria. Creación y tradición. La poesía y el mito.

Lenguaje y estilo. Ambigüedad, ficción, figuras. Concepto de estilo. Estilo de época y de escuela. Variedades y evolución del estilo. Poética y retórica. La estilística: presupuestos y alcances.

El concepto de forma. Verso y prosa. Pensamiento, métrica y sintaxis. Ritmo del verso y ritmo de la prosa. Texto, obra, autor, escritor, lector Diversos criterios de organización de la literatura

El concepto de género: Origen, mutación y permanencia

Los géneros como instituciones históricas. Los géneros de la tradición grecolatina y su proyección en Occidente. Épica, lírica, dramática; didáctica, diálogo filosófico, historia, oratoria. Géneros modernos: novela, cuento, drama, ensayo. La forma narrativa. *Fábula* y discurso. Tiempo narrativo. Temas y motivos. Voces y puntos de vista. La construcción del narrador. El pacto ficcional y lo verosímil. Mímesis. Lector modelo y autor modelo.

El problema del canon

El concepto de canon: sus orígenes. Alejandría, Roma, Edad Media, Renacimiento, Ilustración y Romanticismo. La conformación de un canon como resultado de tensiones en el campo cultural. El problema del canon en la literatura para niños y jóvenes. Literatura y ética. Literatura e ideología. Ortodoxia y libertad. La ética del escritor. La “sabiduría de lo incierto”. Nociones de historia literaria. Orígenes de la literatura. Literatura oral y escrita. Literatura culta y popular. Diversos criterios de periodización. Épocas, movimientos, estilos.

Bibliografía

- ALONSO, A. (1954). *Materia y forma en poesía*. Madrid: Gredos.
- ALONSO, D. (1957). *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos.
- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. (1983). *Literatura y sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- ARISTÓTELES. (2006). *Poética*. Madrid: Alianza.
- AUERBACH, E. (2011). *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: F.C.E.
- BACHELARD, G. (1992). *La poética del espacio*. México: F.C.E.
- BAJTIN, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. [Trad. de T. Bubnova] México: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- (2008). *El placer del texto y lección inaugural. De la cátedra de semiología literaria del Collage de France*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BERLIN, I. (2000). *Las raíces del romanticismo*. [Trad. S. Marí] Madrid: Taurus.
- BLOOM, H. (1996). *El canon occidental*. Buenos Aires: Anagrama.
- CELLA, S. (Comp.) (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.

- CUESTA ABAD, J. y JIMÉNEZ HEFFERNAN, J. (2005). *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Akal.
- CULLER, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- DOMÍNGUEZ, M. (Coord.) (1991). *Estudios de narratología*. Buenos Aires: Biblos.
- EAGLETON, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: FCE.
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Madrid: Lumen.
- FOKKEMA, D. W. y IBSCCK, E. (1992). *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- FOUCAULT, M. (1981). *¿Qué es un autor?* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- GENETTE, G. (1966). *Figures I*. París: Éditions du Seuil.
- (1969). *Figures II*. París: Editions du Seuil.
- (2004). *Metalepsis. De la figura a la ficción*. [Trad. de L. Padilla López] Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GUILLEN, C. (2007). *Múltiples moradas. Ensayo de literatura comparada*. Barcelona: Tusquets.
- KAYSER, W. (1970). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Gredos.
- KUNDERA, M. (1987). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- LESKY, A. (1957). *La tragedia griega*. [Trad. de J. Godó Costa] Barcelona: Labor.
- MORTARA GARAVELLI, B. (1991). *Manual de Retórica*. Madrid: Cátedra.
- PAZ, O. (1983). *El arco y la lira*. México: F.C.E.
- (1993). *Los hijos del limo*. Barcelona: Seix Barral.
- PELTZER, F. (2001). *Los artificios del ventrílocuo. Las voces del narrador en diferentes novelas, desde el Quijote hasta nuestros días*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- PIGLIA, R. (1991). *Formas Breves*. Buenos Aires: Temas.
- PROPP, V. (1992). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- REALE, G. y ANTISERI, D. (1985). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Seix Barral.
- SAER, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ariel.
- SALINAS, P. (1970). *Jorge Manrique o tradición y originalidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- STEINER, G. (1959). *Tolstoi or Dostoevsky. An Essay in the Old Criticism*. New York: Alfred A. Knoff.
- STEINER, G. (1980). *Después de Babel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1990). *Lenguaje y silencio*. México: Gedisa.
- (2000). *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- (2007). *Los logócratas*. México: F.C.E.

TODOROV, T. y otros. (1998). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco.
----- (2002). *Introducción a Teoría de la literatura de los formalistas rusos*.
México: Siglo XXI.
VOSSLER, K. (1960). *Formas poéticas de los pueblos románicos*. Buenos Aires: Losada.
WELLEK, R. y WARREN, A. (1966). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.

Literatura Española

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 4 horas cátedra semanales -2 horas. 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

En esta unidad curricular se propone la lectura y análisis de obras centrales del canon de la literatura española. A través de este espacio el estudiante se iniciará en la comprensión del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades. Además podrá observar que la literatura como arte no constituye un hecho aislado sino que se produce dentro de un contexto histórico, ideológico, político, social y cultural.

La literatura Española muestra en sus textos la historia del idioma castellano, la constitución de una lengua literaria, de modelos literarios que serán retomados en la época colonial por la incipiente literatura argentina y se seguirán vinculando a partir de la influencia que autores como Cervantes y Lorca, por ejemplo han tenido sobre la literatura latinoamericana y argentina. La asignatura se propondrá demostrar la importancia del estudio de la literatura española como substrato histórico, cultural y literario de la cultura nacional y se hará énfasis en la apreciación diacrónica de la evolución de la lengua literaria a través de diferentes manifestaciones genéricas que son importantes para la enseñanza en la escuela secundaria.

Los ejes del espacio están organizados en un recorrido histórico donde las nociones de períodos y movimientos -históricos, culturales, estéticos- constituyen importantes ejes para entender el diálogo de los textos literarios con su tiempo. Sin embargo, el uso desmedido de los ordenamientos cronológicos como única posibilidad de abordaje en la lectura resulta reduccionista y convierte al espacio en una historia de la literatura más que en Literatura. Por eso se propone articular el recorrido con problemas teóricos como: la conformación de los géneros, la definición de literatura, el pasaje de la difusión oral a la escrita, etc. Los ejes planteados trazan un recorrido entre otros y el profesor del espacio puede optar por otros posibles.

Es necesario mencionar, que el abordaje elegido se da en vinculación con las categorías de análisis que el alumno del primer año está aprendiendo en teoría literaria y con propuestas de lectura y escritura que aborden la intertextualidad o algunas de las referencias teóricas que el estudiante construye en otros espacios de la carrera.

Ejes de contenidos

Edad Media: El surgimiento de la literatura española.

Jarchas mozárabes. Mester de juglaría. Los cantares de gestas: Mío cid. Mester de clerecía. Gonzalo de Berceo. La prosa de Don Juan Manuel “Conde Lucanor”. El siglo XV, el del paso del medioevo hacia la apertura de la modernidad renacentista.

La Celestina; problemas de género y autoría. Coplas de Jorge Manrique.

El Siglo de Oro español -período de máximo esplendor de la creación literaria castellana

El Renacimiento español. Novedades temáticas y formales en la lírica. Garcilaso de la Vega. Siglo XVII: Barroco. Surgimiento de la novela moderna. Miguel de Cervantes. El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha.

La lírica barroca. Culteranismo y conceptismo Procedimientos estilísticos y recursos expresivos Luis de Góngora. Francisco de Quevedo.

Teatro barroco: Lope de Vega y Calderón de la Barca: temas, estructura, personajes y recursos dramáticos.

Desde la racionalidad neoclásica al Romanticismo y el Realismo

Particularidades del Romanticismo español. Gustavo Adolfo Bécquer y Mariano José de Larra entre otros. Romanticismo costumbrista y romanticismo sentimental. La renovación estética del Realismo: Benito Pérez Galdós, entre otros.

De las Poéticas de las grandes generaciones literarias españolas a la literatura española actual

Las Generaciones del 98, el 27 y el 36. Las grandes voces poéticas. Esperpento, drama poético y drama surrealista. Narrativas de postguerra. Novela y teatro contemporáneos.

Bibliografía

ALBORG, J. L. (1999). *Historia de la Literatura Española*. Madrid: Gredos.

ALIVERTI, O. y SCARANO, L. (1996). *Entre-textos. Estudios de literatura española (Desde Cervantes a la poesía actual)*. Buenos Aires: Biblos.

- ALONSO, D. (1965). *Poetas españoles contemporáneos*. Madrid: Gredos.
- AMELL, S. (1992). *España frente al siglo XXI. Cultura y literatura*. Madrid: Cátedra.
- BARCIA, P. (2003). "Presencia de *El Quijote* en las letras argentinas." *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, LXVIII, N° 269-270.
- BENNASSAR, B. (1983). *El Siglo de Oro español*. Barcelona: Crítica.
- BLOOM, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- CANAVAGGIO, J. (1994). *Historia de la literatura española*. Ariel: Barcelona.
- CANO, J. (1970). *La poesía de la generación del 27*. Madrid: Guadarrama.
- CAUDET, F. (2002). *El parto de la modernidad. La novela española en los siglos XIX y XX*. Madrid: Editorial de la Torre.
- CIPLIJAUSKAITE, B. (1990). *Novísimos, postnovísimos, clásicos, la poesía de los 80 en España*. Madrid: Orígenes.
- CURTIUS, E. (1989). *Literatura europea y Edad Media latina*. Madrid: FCE.
- DEBICKI, A. (1997). *Historia de la poesía española del siglo XX*. Madrid: Gredos.
- DEL RÍO, A. (1988). *Historia de la literatura española (Desde los orígenes hasta 1700)*. Barcelona: Ediciones B.
- EGIDO, A. (1990). *Fronteras de la poesía en el barroco*. Barcelona: Crítica.
- EICH, CH. (1970). *Federico García Lorca, poeta de la intensidad*. Madrid: Gredos.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GUILLEN, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- HAUSER, A. (1957). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Guadarrama.
- MATEO GAMBARTE, E. (1996). *El concepto de Generación Literaria*. Madrid: Síntesis.
- RICO, F. (Dir.) (2000). *Historia y crítica de la literatura española*. Barcelona: Crítica.
- (Ed.) (2004). *Miguel de Cervantes, Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española.

Segundo Año

Gramática II

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

En esta unidad curricular se estudiarán las estructuras más complejas del español como lengua materna, el espacio promueve la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje y de los mecanismos de la lengua, y fomenta el estudio crítico de las problemáticas lingüísticas para que el estudiante transfiera los conocimientos sobre las estructuras de la lengua a las actividades de comprensión y producción textual.

Es necesario destacar que no excluye de su análisis a la oración sino que la supone, como su unidad menor, pero resignificándola. La gramática textual no es una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella. Evidentemente no es posible acceder y comprender las cualidades gramaticales de los textos sin una sólida base en gramática de la oración. La inclusión de contenidos relativos a la gramática de los textos debe realizarse, entonces, no solo a partir de una adecuada progresión de los conocimientos gramaticales básicos, sino además en una relación de vinculación explícita, que permita al estudiante comprender acabadamente cómo el entramado de los textos reposa en la estructura gramatical.

El análisis de la gramática textual permite instalar una forma de leer que tiene como propósito desentrañar el texto y esto se convierte en una estrategia didáctica interesante ya que vincula los procesos de lectura con los de escritura constituyéndose en un insumo importante para los estudiantes a la hora de redactar sus propios textos. Pero no debe restringirse solo a los problemas que surjan de las prácticas de lectura y escritura, sino que debe incorporar secuencias didácticas centradas solo en actividades gramaticales que permitan acotar un problema, profundizar su estudio, organizar los conocimientos que se van construyendo a propósito del mismo y sistematizar esos conocimientos.

Como continuación de la Gramática I se distinguirá entre la gramática científica, elaborada por los investigadores, y la gramática pedagógica cuyos conocimientos deben ser seleccionados y reordenados. Esta transposición deberá realizarse en la Didáctica I y II respectivamente para convertir los contenidos de la ciencia gramatical en contenidos gramaticales para ser enseñados.

Ejes de contenidos

La oración compuesta por cláusulas subordinadas

Normativa: distinciones gráficas, factores que provocan agramaticalidad.

La subordinación: Clasificación. Cláusulas en construcciones de subordinación e inordinación: Nexos para las relaciones. Las cláusulas sustantivas: Funciones. Construcción: con subordinantes, relacionantes, yuxtapuestas en estilo directo e indirecto. Conversión de estilo directo a indirecto y viceversa. Normativa: uso de preposiciones en las cláusulas subordinadas. Diferencias entre nexos relacionantes y pronombres interrogativos-exclamativos. Cláusulas relativas. Funciones: Cláusulas especificativas o restrictivas y explicativas o no restrictivas. Los pronombres y adverbios relativos. Normativa: correcta construcción de relacionantes precedidos por subordinante. Cláusulas adverbiales. Funciones. Adverbiales propias: de tiempo, lugar, modo y cantidad. Empleo expresivo y estilístico. Uso de pronombres relativos como relacionantes: contenido, sintaxis, morfología, ortografía. Adverbiales impropias: concesivas, condicionales, causales, consecutivas, finales. Adverbiales yuxtapuestas: absolutas, reducidas, de subjuntivo sin nexo, temporales” hace tiempo”. Adverbiales comparativas: diferencia con las consecutivas. Oraciones pasivas. Pasivas con “se”. Impersonales con “se”.

Fundamentos para una Lingüística del texto. Problemas a los que la gramática oracional no pudo dar respuestas. Aportes de las diversas corrientes.

Texto y contexto. Textura y cohesión textual. Cohesión léxica y gramatical. Diferentes clasificaciones de elementos cohesivos. Conectores. Procedimientos textuales Campos semánticos. Sinonimia y homonimia.

Coherencia. Jerarquización y organización de la información. Progresión temática. Relación entre tema/rema y tópico/comento.

Microestructuras (estructura semánticas locales) categorías para el análisis de la microestructura. Macroestructuras (estructuras semánticas globales). Macro-reglas: omisión, generalización, construcción.

Superestructuras textuales: tipos (narrativa, argumentativa, etc.).

Bibliografía

- ÁLVAREZ, G. (1995). *Competencia discursiva y textual del hablante nativo*. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 33. Chile.
- ANTOS, G. (1982). *Grundlageneiner Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- ALCINA, FRANCH, J. y BLECUA, J. (2001). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- BOSQUE, I. (1990). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.

- BOSQUE, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- BRUCART, J. M. (1998). *Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera*. La Mancha: Universidad de Castilla.
- CASSANY, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CIAPUSCIO, G. (2006). *Los conocimientos gramaticales en la producción de textos*. En *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. ISBN 95 0-23-1522-7.
- EGUREN, L Y FERNÁNDEZ SORIANO, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimalista*. Madrid: Gredos.
- DI TULLIO, Á. (2000). *Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática*. Buenos Aires: Losada.
- (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. Lenguaje y vida*. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura.
- GIL, Y. y GAYA, S. (1964). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Vox.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo hacer cosas con las palabras. Volumen II*. Barcelona: Paidós.
- MARÍN, M. (1999). *Los textos: procedimientos de cohesión, en Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MARTINI, F. (1964). *Historia de la literatura alemana*. Barcelona: Labor.
- MINGUELL, E. (2007). *¿De qué Gramática estamos hablando? Una Introducción a la Gramática Generativa*. En *Revista Escribas N°4*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Buenos Aires: Espasa.
- VAN DIJK, T, A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Literatura Universal II

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular está orientada a ofrecer experiencias de lecturas que permitan a los estudiantes el abordaje de producciones literarias en lengua no española a partir de un enfoque de territorialidad y las relaciones e intercambios entre contextos culturales y lingüísticos, así como entre literaturas nacionales. Con el objetivo de atender a diversidad de espacios culturales, de promover la exploración de similitudes y diferencias, continuidades y rupturas; la unidad curricular organiza sus contenidos en diferentes direcciones, que al mismo tiempo, se corresponden con diferentes vertientes de estudios comparativos.

Se ha realizado un recorte en el cual el objeto de estudio serán la literatura anglófono, la literatura alemana en la cual se distinguirán los alcances que el Romanticismo aportó a la literatura moderna europea y la evolución de la narrativa desde el siglo XIX hasta la actualidad y la Literatura rusa destacando las principales formas del Realismo y el relieve psicológico en la construcción de los personajes proponiendo lecturas que favorezcan el desarrollo de la capacidad crítica y demanden abordar los diferentes niveles de significado de los textos. Para dar continuidad a las literaturas orientales inaugurado en la Literatura Universal I, se abordará en esta unidad la Literatura Japonesa contemporánea para relevar los modos en que la narrativa del siglo XX, XXI reelabora la tradición proponiendo discusiones acerca de imágenes, representaciones etc. de la tradición oriental con respecto a la occidental.

Esta unidad se articula con Literatura Universal I, Lengua y Literatura Clásicas, Española, Latinoamericana y Argentina como así también con aportes de otras unidades curriculares tales como: Teoría Literaria.

Ejes de contenidos

Tradiciones literarias: recorridos históricos, socioculturales y estéticos.

Literatura Inglesa y Anglófono. El teatro isabelino. La novela inglesa del siglo XVII a XIX. El cuento moderno y el tecnicismo del escritor. La novela moderna británica. El modernismo anglo-americano y las vanguardias artísticas.

Literatura Alemana. Literatura anglo-germánica medieval. Romanticismo alemán y su influencia europea. El surgimiento del cuento de terror y de misterio. La Novelle en el siglo XX. El teatro expresionista.

Literatura Rusa. Realismo literario ruso. Las vanguardias rusas Literatura rusa en la actualidad.

Literaturas orientales.

Literatura japonesa contemporánea. El microcuento. Cultura pop y choque de los esquemas tradicionales japoneses con la posmodernidad en la narrativa de Banana Yoshimoto. Kenzaburo Oe: costumbrismo, realismo extremo y estética del exceso. Los cuentos orientales de Marguerite Yourcenar. Europeísmo y anglofilia en la obra de Kazuo Ishiguro.

Bibliografía

ARTAL, S. (1992). *De guerra, héroes y cantos*. Buenos Aires: Biblos.

AUERBACH, E. (1986). "Nombran a Roldán jefe de la retaguardia del ejército francés." en *Mimesis, Arte y Literatura*. La Habana.

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

BORDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

BORGES, J. L. y VÁSQUEZ, M. E. (1965). *Introducción a la Literatura Inglesa*. Buenos Aires: Losada.

BORGES, J. L., ZEMBORAIN, E. (1967). *Introducción a la Literatura Norteamericana*. Buenos Aires: Losada.

CAEIRO, O. (1999). *Temas de literatura alemana*. Córdoba: Alción.

DE TORRE, G. (1967). *Al pie de las letras*. Buenos Aires: Losada.

FRASCHINI, A. (2000). *Panorama de los movimientos literarios. Desde la Antigüedad clásica hasta el siglo XX*. Buenos Aires: Kapelusz.

KETTLE, A. y otros. (1966). *Shakespeare. En un mundo cambiante*. Buenos Aires: Sílabas.

KOTT, J. (1972). *Apuntes sobre Shakespeare*. Madrid: Guadarrama.

MADARIAGA, S. (1965). *Hamlet*. Buenos Aires: Emecé.

MAUDET, A. (1954). "Literatura Europea" (Tomo 9), en *Enciclopedia Práctica Jackson*. Buenos Aires: W. M. Jackson Editores.

PAZ, O. (1994). "Tres momentos de la literatura japonesa." En *Obras completas. Tomo II: Excursiones e Incursiones*. México: FCE.

- PRAZ, M. (1975). *La literatura inglesa*. Buenos Aires: Losada.
- PRESA GONZALEZ, F. (Coord.) (1997). *Historia de las literaturas eslavas*. Madrid: Cátedra.
- PRIETO, T. (2002). *Literatura Universal*. Buenos Aires: Biblos.
- RUBIO, C. (2008). *Claves y textos de la Literatura Japonesa*. Madrid: Cátedra.
- SPANG, K. (1996). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- KRISTEVA, J. (1999). *Los trovadores: del "gran canto cortesano" al relato alegórico, en Historias de Amor*. Méjico: Siglo XXI.
- SAPEGNO, N. (1964). *Historia de la literatura italiana*. Barcelona: Labor.
- SAULNIER, V.H. (1977). *La literatura francesa del siglo clásico*. Buenos Aires: EUDEBA.

Lengua y Literatura Clásica I (Latín)

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 4 horas cátedra semanales – 2 horas 40 minutos semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

El aprendizaje del latín nos proporciona la vía directa de acceso a una de las fuentes de la cultura occidental, y al mismo tiempo, al origen de nuestra lengua. Nos permite, a la vez, atisbar un mundo lejano, pues, aunque una historia no interrumpida nos liga a la Roma antigua, el tiempo ha producido cambios lingüísticos y culturales de tal magnitud que bien podríamos considerar su estudio como la aproximación a una lengua y una cultura exóticas. La aparente familiaridad de muchos términos conocidos puede ser engañosa. El castellano, como las demás lenguas románicas, deriva del latín y conserva una buena cantidad de sus raíces léxicas y de sus procedimientos formales, pero los principios de su gramática no corresponden al mismo tipo lingüístico de la lengua madre. Así, este espacio permite al estudiante, simultáneamente, captar la base lingüística común de la Romania y un sistema gramatical radicalmente diverso: ningún otro aprendizaje puede promover con mayor eficacia la reflexión sobre la propia lengua y la comprensión de sus procesos y formas.

Este espacio no se propone como meta que los alumnos aprendan, en apenas un año, suficiente latín como para leerlo de corrido; en cambio, es importante poner el énfasis en aquellas habilidades intelectuales que el estudio de esta lengua contribuye a desarrollar, por una parte; y por otra, proponer un acercamiento a la cultura de Roma, que no puede cumplirse sino por el estudio de la literatura latina. Para lograr estos fines, el estudio de la lengua debe hacerse a base de textos auténticos, con la intención de que los alumnos puedan, al mismo tiempo, incorporar conocimientos sobre la lengua y sobre la historia, la

religión y la mentalidad romana. El acercamiento a la literatura latina proporciona al alumno ejemplos de una concepción estética diferente de la actual. De esa manera se crea una distancia respecto de las obras de arte modernas, que sirve como estímulo para el acceso a las estéticas más recientes. Apelando a un ejemplo característico, bien podríamos ver en Catulo una especie de “vanguardista”.

Es importante la vinculación que surge con otros espacios curriculares, Lengua y Literatura Clásica II (Griego), Gramática, Historia y epistemología de la lingüística, Historia de la lengua, Literatura Latinoamericana y Literatura Argentina.

Ejes de contenidos

Historia y cultura. Introducción a la cultura grecolatina. El mundo Mediterráneo antiguo. Los primeros siglos de Roma. Familia, economía, religión y política. Patricios y plebeyos. Expansión y helenización de Roma. Crisis de la república. El Imperio Romano y sus fases. Civilización y urbanismo.

Literatura latina: Imitación y originalidad frente a los modelos helénicos. Época arcaica. Cicerón y su época: la poesía, la historia y la oratoria. Época de Augusto: Virgilio y Horacio; la poesía elegíaca; la historia. Edad de Plata: la retórica y su influjo en los diversos géneros de poesía y de prosa. Literatura de la antigüedad tardía. Literatura cristiana. El legado de Roma a Occidente.

Sistema de la lengua latina. Semejanzas y diferencias respecto de las lenguas románicas. Morfología nominal, pronominal y verbal. Estructuras sintácticas: oración simple, parataxis, hipotaxis, sintagmas verboidales. Formación de palabras. Influencia del latín literario en las lenguas modernas.

Bibliografía

ÁLVAREZ, A. YRUVITUSO, M. (2010). *Res romana. Curso universitario de latín*. Mar del Plata: Centro de estudios latinos. UNMP.

BASSOLS DE CLIMENT, M. (1973). *Sintaxis Latina I – II*. Madrid: C.S.I.C.

BEAUJEU, J. y otros. (1969). *Initiation a la langue latine et à lacivilisationromaine*. Paris: S.E.D.E.S.

BIGNONE, E. (1952). *Historia de la literatura latina*. Buenos Aires: Losada.

COSERIU, E. (1970). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.

CURTIUS, E. (1998). *Literatura europea y Edad Media latina*. [Trad. de M. Frenk. Alatorre y A. Alatorre.] México: Fondo de Cultura Económica.

- DELÉANI, SIMONE ET VERMANDER, J. M. (1970). *Initiation à la langue latine et a son système*. Paris: S.E.D.E.S.
- FONTÁN, A. y MOURE CASAS, A (1986). *Antología del latín medieval*. Madrid: Gredos.
- FRAENKEL, E. (2002). *Horace*. New York: Oxford University Press.
- FRANK, T. (1961). *Vida y literatura de la república romana*. [Trad. de A. Bixio.] Buenos Aires: Eudeba.
- FUSTEL DE COULANGES (1990). *La ciudad antigua*. Bogotá: Panamericana.
- GRIMAL, P. (2001). *Diccionario de Mitología Griega y Romana*. [Trad. de F. Payarols.] Buenos Aires: Paidós.
- GRIMAL, P. (1983). *El siglo de Augusto*. [Trad. de R. Anaya] Buenos Aires: Eudeba.
- GUILLEMIN, A. M. (1982). *Virgilio: poeta, artista y pensador*. [Trad. de E. Prieto.] Barcelona: Paidós.
- HAECKER, T. (1945). *Virgilio, padre de Occidente*. [Trad. de V. García Yebra.] Madrid: Sol y Luna.
- HIGHET, G. (1996). *La tradición clásica*. [Trad. de A. Alatorre.] México: Fondo de Cultura Económica.
- MADAULE, J. (1981). *César*. [Trad. de A. Horovitz.] Buenos Aires: Eudeba.
- MANN, G., HEUSS, A. Y OTROS. (1985). *Roma. El mundo romano*. Madrid: Espasa Calpe.
- MEILLET, A. (2004). *Esquisse d'une histoire de la langue latine*. Klincksieck.
- MILLARES, A. (1964). *Historia de la literatura latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAOLI, U. E. (2007). *Vida cotidiana en la antigua Roma*. La Plata: Terramar.
- PIGANIOL, A. (1971). *Historia de Roma*. [Trad. de R. Anaya.] Buenos Aires: Eudeba.
- REALE, G. Y ANTISERI, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. [Trad. de J.A Iglesias] Barcelona: Herder.
- ROSTOVITZEFF, M. (1977). *Roma. De los orígenes a la última crisis*. [Trad. T. Núñez de Latorre] Buenos Aires: EUDEBA.
- SCHROEDER, A. Y VACCARO, A. (1990). *Breve historia de la literatura latina*. Buenos Aires: Claridad.
- VÄÄNÄNEN, V. (1988). *Introducción al latín vulgar*. [Trad. de M. Carrión.] Madrid: Gredos.

Sujetos de la Educación Secundaria

Formato: Seminario

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Para pensar al sujeto constituyéndose, es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas, en el que él se interpreta y reconoce a sí mismo, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros. La subjetividad constituye un lugar desde el cual el sujeto es mirado, se mira y mira el mundo, de un modo particular.

Desde la institución educativa, como lugar de encuentro entre distintos sujetos, se tienen que abrir debates en torno a la construcción de subjetividades, a los procesos de integración e inclusión socioeducativos, a las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes de todos los niveles educativos y contextos.

De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular pretende abordar y tensionar al sujeto de la educación desde múltiples miradas. La misma se enlaza con los aportes que las distintas disciplinas posibilitan desde el campo de la Formación General, con el campo de la Práctica, que es el eje integrador en este diseño curricular. La articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las aulas, las trayectorias escolares y la institución educativa en relación a la transmisión y a la enseñanza.

Ejes de contenidos

Mirada desde la perspectiva socio-antropológica histórica y política

La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir las infancias, adolescencias, juventudes y adultez. La escolarización en el desarrollo socio histórico. Infancia y escuela: La escuela como dispositivo pedagógico.

Aprendizajes en distintos contextos de práctica social y especificidad del aprendizaje escolar. Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género. Nuevas configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales. Subjetividades mediáticas.

Educación y subjetividad aporte desde las perspectivas psicológicas

La psicológica educativa y sus aportes a la comprensión de la construcción de conocimiento. Enfoques socioculturales y la educación como factor inherente al desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Las perspectivas cognitivas y el estudio del aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada. Subjetividad: concepto, diferencias con el aparato psíquico. Lógicas de producción en la relación del sujeto y su otro. Las paradojas de la cultura entre la necesidad de exigir una renuncia pulsional y los sustitutos que arroja la cultura. El problema del inconsciente.

Subjetividad y sostén: el lugar de las instituciones y los adultos en la constitución de la subjetividad.

Sujetos, vínculos y aprendizaje escolar

Representaciones de infancia, adolescencia-juventud y adultez que sustentan nuestras teorías y prácticas pedagógicas. La diversidad de las poblaciones escolares y el mandato de homogeneidad en la escuela.

Sujetos en contextos educativos. El acceso a la Educación Secundaria - en los diferentes contextos y modalidades- en nuestro país.

La Transmisión, autoridad, memorias, tradición.

Sujetos escolares y recorridos: trayectorias escolares

Situación de la escolarización en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Trayectorias escolares teóricas. Trayectorias reales: la detección de los puntos críticos. El problema del fracaso escolar masivo. El problema de transiciones educativas. Propuestas pedagógicas para acompañar las trayectorias escolares.

Bibliografía

AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

BECK, R. (2006). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

CASTORINA, J. A. (2005). Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (Comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.

COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999). *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: LUMEN Humanitas.

COLE, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

DOMINGO CURTO, J. M. (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la Psicología Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

FERREIRO, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.

GARCÍA, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

JACINTO, C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Santillana/ IPE- UNESCO.

HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

KINCHELOE J. y STIEMBERG, R. (1999). *Pensar el Multiculturalismo*. Madrid: Octaedro.

KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

MORGADE, G. y ALONSO, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

NAJMANOVICH, D (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.

NOVAK, J. (1997). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.

PINEU, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

RACEDO, J., REQUEJO, M.I. (2004). *Patrimonio cultural e identidad*. Buenos Aires: Cinco.

ROSBACO, I. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

ROSSANO, A. (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa". En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SUSINOS RADA, T. y CALVO SALVADOR A. (2005). "Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social." En: *Contextos Educativos* N° 8 y 9.

TERIGI, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares." En Dussel, Inés (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.

----- (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Didáctica de la Lengua y la Literatura I

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

El campo de la didáctica de la lengua y la literatura se ha transformado en los últimos años con el aporte de diferentes disciplinas de la lingüística y la teoría literaria. En este sentido, es necesario retomar la contribución de las mismas a la enseñanza sin caer en aplicacionismos. Se trata de construir una propuesta didáctica crítica y contextualizada articulando saberes disciplinares, que retomen las contribuciones teórico epistemológicas y pedagógico-didácticas.

Estos replanteos y re significaciones de los modos de enseñanza de la lengua y la literatura resultan necesarios para reflexionar sobre los saberes en prácticas de enseñanza situadas, para resignificarlas y proponer proyectos con significación política y social en el escenario actual de la escuela secundaria obligatoria y con estudiantes que no siempre comparten los recorridos de lectura.

Se proponen ejes que problematizan la enseñanza de la lengua y la literatura a partir de problemas epistemológicos y metodológicos, su historización y sus articulaciones con los debates en torno a la lectura y la escritura, como bases para la fundamentación de la elaboración de propuestas didácticas. Se considera que el eje sobre problemas epistemológicos de la didáctica de la lengua y la literatura más allá de su tratamiento específico debe estar en continua discusión y vinculación con los otros ejes que abordan la historia, los modelos y propuestas didácticas problematizando las relaciones entre lengua, literatura e institución educativa. En cuanto al eje que aborda la dimensión histórica de la enseñanza de la lengua y la literatura, busca que el alumno reflexione y desnaturalice los modos de enseñanza contruidos por la asignatura en función de un contexto que recorta, elige ciertos modelos teóricos, cierto canon para ser enseñado en la escuela. En este marco el eje tres aborda la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos y prácticas transversales y específicas de los espacios de lengua y literatura. Propone la construcción

de consignas, criterios de selección de textos y el análisis de los soportes tecnológicos en la enseñanza de la lengua y la literatura.

En este espacio confluyen los aportes de todas las unidades curriculares cursadas por el estudiante y toma espacialmente los construidos en Pedagogía, Didáctica general, Taller de oralidad, lectura y escritura, gramática, las literaturas, Teoría literaria, Sujetos y los espacios de Práctica que le permiten la reflexión y construcción de propuestas de enseñanza contextualizadas.

Eje de contenidos

Problemas teóricos, epistemológicos de la didáctica de la lengua y la literatura

Una didáctica de doble objeto o ¿dos didácticas específicas? .Problematización de la "trasposición didáctica" cómo traducción transparente. El campo de la didáctica de la lengua y literatura, disciplinas que lo componen: aportes específicos de cada una a los problemas de la práctica docente. El problema de los límites y cruces de los campos disciplinarios en la didáctica de la lengua y la literatura. Discusiones en torno a las posiciones hegemónicas sobre los estudios literarios y lingüísticos El problema del metalenguaje en la clase de lengua y literatura.

La lengua y la literatura en la escuela: del saber teórico al saber didáctico

Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. La literatura como objeto de enseñanza escolar: el problema de la autonomía. El canon literario escolar. La constitución de la lengua como materia escolar: mirada histórica. Enfoque y modelos. Las relaciones entre lengua y literatura en la enseñanza. La enseñanza de la lengua y la literatura en el curriculum nacional y provincial: Lectura y conocimiento de marcos, enfoques y contenidos prescriptos y propuestas para la enseñanza de la lengua y la literatura en las propuestas curriculares nacionales y provinciales. Los espacios destinados a la enseñanza de la lengua y la literatura. La lengua como contenido transversal.

La lectura y la escritura en la escuela secundaria

Los modelos cognitivos de la lectura y la escritura como proceso. La teoría sociocultural de la lectura y escritura. Concepto de apropiación. Los variados modos de leer y escribir promovidos por la institución escolar a través del tiempo. La consigna de lectura y escritura como dispositivo didáctico. La formación de lectores y escritores en la escuela secundaria. Las vinculaciones entre lectura, escritura y tecnologías de la palabra. La evaluación de la lectura y escritura. Elaboración de propuestas didácticas de lectura de texto ficcionales y no

ficcionales. El trabajo sobre la "oralidad secundaria": introducción a algunas propuestas de abordaje lectura intensiva y extensiva.

Bibliografía

ALVARADO, M. (2000). *Problemas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

ALVARADO, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: U.B.A. Instituto de Lingüística

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

BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

CASSANY, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

----- (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

----- (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

GERBAUDO, A. (Dir.). (2011). *La lengua y la literatura en la Escuela Secundaria*. Santa Fe: Ediciones UNL.

ITURRIOZ, P. (2006). *Lenguas propias- lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Diseño curricular para la Educación Secundaria: Tomo I y II*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2005). *Sugerencias para la lectura en voz alta*. Buenos Aires.

Tercer Año

Literatura Latinoamericana I

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene como objetivo central recortar el objeto de estudio y problematizar la organización de la historia de la Literatura Latinoamericana atendiendo a los cambios operados en las sociedades. Es objeto estético pero también discurso social por lo tanto redefine imágenes organizadas en torno al ámbito latinoamericano y posibilita leer las discusiones, encuentros y desencuentros que acompañaron y acompañan la construcción cultural del continente. Ahora bien, dado que lo que se llama Literatura latinoamericana constituye un conjunto formado por dos o tres sistemas literarios diferentes según las regiones, se debe tener en cuenta la pluralidad de sistemas para considerar la multiplicidad y la densidad de la misma.

Cabe destacar que el texto literario tiene su especificidad y su valor estético y que fundamentalmente se trata de poner en contacto a los futuros profesores con la literatura Latinoamericana y transformarlos en lectores de la misma. A partir de las lecturas realizadas, los alumnos del profesorado podrán reconocer géneros, formatos y las potencialidades que ofrece el lenguaje literario. La reflexión acerca de las obras literarias leídas les permitirán la iniciación en las formas de producción del hecho literario y de circulación social de las producciones, lo cual incluye entre otras cuestiones quiénes son los autores, los públicos lectores, los críticos literarios.

Este espacio contribuye a la formación profesional del alumno en la medida en que esta literatura es uno de los ejes fundamentales de los diseños curriculares de la Educación Secundaria. Entabla un diálogo natural con Literatura Argentina, asignatura que se dicta en forma simultánea y por lo tanto posible de ser organizada en íntima relación teórica puesto que permite ligar temáticas y metodologías. Al mismo tiempo busca profundizar los conocimientos teóricos iniciados con Teoría Literaria, Literatura Española y Literatura Argentina I y II.

Ejes de contenidos

Introducción a la literatura y a la problemática latinoamericana.

La época precolombina como sustrato literario. La literatura de los pueblos originarios. Textos de la literatura anterior a la llegada de los españoles: Popol Vuh, Chilam Balán y otros. El mito y su función. Mestizaje e hibridación en la literatura latinoamericana. Primeras manifestaciones de la literatura mestiza.

La Literatura en la etapa del descubrimiento y conquista de América. La crónica. Representación del sujeto en el discurso. Lenguaje e ideología. Literatura y sociedad: identidad y representación. Cronistas de Indias. Antología. Cartas, crónicas y relaciones. Construcción del narrador y del espacio americano; percepción de la heterogeneidad cultural y la cuestión del otro. Eduardo Galeano: "Las venas abiertas de América latina."

El discurso lírico

La expresión barroca en los poetas: Sor Juana Inés de la Cruz. Selección de poemas. Proyección en escritores contemporáneos: Octavio Paz. Salamandra Americanismo y conciencia nacional. Andrés Bello. Silva. Modernismo. Rubén Darío, Gabriela Mistral, José Martí y otros.

La lírica del siglo XX. Vanguardia: las condiciones de la recepción del arte. La gran tensión entre vanguardia estética y vanguardia política. El manifiesto y sus vínculos con la modernidad política.: Vallejo, Guillén, Neruda, Vicente Huidobro, etc. El movimiento antropofágico de Brasil. La canción latinoamericana y la denuncia social: diversos autores. El exilio y el discurso poético: Benedetti, Gelman, entre otros. Literatura latinoamericana para niños y jóvenes: el folclore como puntapié inicial. La poesía como memoria colectiva de la humanidad. Contactos entre la poesía de tradición oral y la poesía de autor. Poesía en la primera infancia. Nanas y juegos El juego con el significante: retahílas, adivinanzas, villancicos, canciones de comba y corro, rimas de sorteo. El imperio de la jitanjáfora en la poesía de origen folklórico. El humor y el disparate en la poesía destinada a los niños. Selección de autores.

Bibliografía

AIRA, C. (2001). *Diccionario de autores latinoamericanos*. Buenos Aires: Emecé.

BÜRQUER, P. (1987). *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península.

CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.

DICCIONARIO ECICLOPÉDICO DE LAS LETRAS DE AMÉRICA LATINA. (1995). Caracas: Monte Ávila.

DONGUI, T. (1993). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza.

- HENRÍQUEZUREÑA, P. (1946). *Las corrientes literarias en la América Hispánica*. México: FCE.
- LAFFORGUE, J. (1973). *Nueva novela latinoamericana. Tomo I y II*. Buenos Aires: Paidós.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*. México: FCE.
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción de colonial*. Barcelona: Gedisa.
- PIZARRO, A. (1985). *La literatura latinoamericana como proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- RAMA, A. (1983). *La ciudad letrada*. Montevideo: FIAR.
- RAMOS, J. (1989). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROMANO, R. (1978). *Los conquistadores*. Buenos Aires: Huemul.
- ROMER, J. (1976). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SOSNOWSKI, S. (1997). *Literatura crítica de la literatura americana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Literatura Argentina I

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular propone un recorrido de la Literatura Argentina desde el siglo XIX hasta la literatura del siglo XX, el surgimiento de una literatura que está ligada a los procesos literarios, históricos, políticos y sociales de esa época.

La doble condición del escritor letrado del siglo XIX, como político-militante, instituye también un criterio y funda una línea de lectura de la literatura desde el siglo XIX en adelante: desde las relaciones que se trazan entre “literatura, historia y política”, desde el mismo momento configurador de lo que llamamos un “país-proyecto” desde la praxis discursiva. Esto es, el intento de fundar desde la palabra simbólica una entidad identitaria que pueda ser llamada “Nación” y se encarne en un Estado político.

En el siglo XIX la literatura está ligada estrechamente a lo político, mientras que al final de éste y a principios del XX, el campo de lo literario se va constituyendo como autónomo. La

literatura argentina manifiesta sus particularidades, así como los rasgos que permiten identificarla como parte de la literatura latinoamericana.

Primariamente se piensa en la formación del alumno como futuro profesor de lengua y literatura, por lo que la propuesta pretende no sólo la apropiación del conocimiento *per se*, sino también - y fundamentalmente - ampliar la competencia cultural y los límites de la enciclopedia de los estudiantes. Es decir que los estudiantes puedan configurar esquemas que les permitan articular significativamente nuevas lecturas, campos de conocimiento y perspectivas teórico-metodológicas sobre el discurso latinoamericano y argentino, tomando en consideración que para enseñar literatura el docente debe ser primeramente un lector activo y constante.

Esta unidad se articula con Teoría Literaria, Literatura Latinoamericana I.

Ejes de contenidos

La literatura y el proyecto político.

La construcción de la Nación. El Romanticismo social en Argentina. Definición de rasgos de una literatura propia. La palabra como espacio de poder. La dicotomía: civilización y barbarie. El caudillo y su trazado biográfico.

Literatura: entre lo letrado y lo popular.

La poesía gauchesca. El gaucho y sus peculiaridades. El lenguaje. El canto y la expresión colectiva. El tratamiento del indio. La visión de la autoridad. Posicionamiento político y denuncia.

Literatura a fines del siglo XIX.

El realismo y el naturalismo en Argentina. Principales postulados estéticos. El inmigrante como personaje. Los tópicos de la herencia de la sangre y la influencia del medio. La literatura costumbrista. El teatro nacional.

Bibliografía

ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. (1983). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: CEDAL.

ALVARADO, M. (2000). *Estrategias de enseñanza de la Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño yDávila y Facultad de Filosofía y Letras / UBA.

BOURDIEU, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Madrid: Anagrama.

- CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- BORGES, J. L. (1974). *La poesía gauchesca y El escritor argentino y la tradición en Discusión*. Buenos Aires: Emecé.
- CASANOVA, MARTINA LÓPEZ. (2008). *Literatura argentina y pasado reciente. Relatos de una carencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.
- CHIARAMONTE, J. C. *Cuando la nación no tenía mapa*. Revista Ñ 21.5.2005.
- CONTRERAS, S. (2002). *Las vueltas de César Aira*. Beatriz Viterbo, Rosario.
- DELGADO, S. (2002). *Realismo y región. Narrativa de Juan Carlos Dávalos, Justo P. Sáenz*. Buenos Aires: Emecé.
- JITRIK, N. (Dir.) (2006). *Historia crítica de la literatura argentina: 1999 – 2006*. Buenos Aires: Emecé.
- LABORANTI, M. I. (Comp.) (2011). "Viajeros. Cautivas. Inmigrantes." En *Actas del coloquio Cultura escrita en la Argentina del siglo XIX*. Rosario: UNR.
- LUDMER, J. (1998). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2011). *El cuerpo del delito*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- MARTÍNEZ ESTRADA, E. (2005). *Muerte y transfiguración de Martín Fierro. Ensayo de interpretación de la vida argentina*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
- PRIETO, A. (1998). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- PRIETO, M. (1956). *Breve historia de la literatura argentina*. Buenos Aires: Taurus.
- ROSA, N. Y OTROS. (2005). *Los clásicos argentinos (Sarmiento, Hernández, Borges y Arlt)*. Rosario: Editorial Municipal.
- SEIBEL, B. (2006). *Historia del teatro argentino I. Desde los rituales hasta 1930*. Buenos Aires: Corregidor.
- SEIBEL, B. (2006). *Historia del teatro argentino II. 1930-1956: Crisis y cambios*. Buenos Aires: Corregidor.
- VIÑAS, D. (1971). *Literatura argentina y realidad política. De Sarmiento a Cortázar*. Buenos Aires: Siglo XX.
- VITAGLIANO, M. (1997). *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina*. Buenos Aires: Conicet.

Lengua y Literatura Clásica II (Griego)

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 4 horas cátedra semanales - 2 horas 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

El legado de la Grecia antigua, ligado indisolublemente a su lengua, es uno de los fundamentos de la cultura occidental. Su producción literaria inaugura, con obras arquetípicas, no sólo los géneros tradicionales (la épica, la lírica y el teatro en sus dos vertientes) sino también la filosofía en sus diversas formas, la historia, la retórica, las ciencias formales y naturales. El mundo griego se plantea cuestiones centrales del pensamiento científico y filosófico, de larga resonancia a través de los siglos; los mitos griegos constituyen un fondo alusivo fundamental para el lenguaje literario y aun para las ciencias humanas, como lo prueba el psicoanálisis. En la historia de Occidente, no existe una época de gran florecimiento espiritual que no haya abrevado en la Grecia antigua; el Renacimiento, la Ilustración, el Romanticismo, ciertas vertientes del existencialismo, son muestras de ese renovado recurso a un manantial siempre vivo e inagotable. Son muestras, también, de que es posible acceder a este legado a partir de actitudes muy diferentes, y obtener resultados también diversos. Conocer ese legado abre, entonces, la posibilidad de repensar las matrices centrales de nuestra cultura.

El profesor puede optar por recorridos o itinerarios que aborden diversos modos de lectura de la literatura griega: por género, por tópicos o a partir de textos modernos que modulan sobre el sustrato griego, entre otros posibles.

Los dos grandes ejes de la asignatura: la iniciación en la lengua griega y la aproximación a su cultura, deben integrarse teniendo la segunda como meta fundamental. Tenemos ejemplos cercanos y actuales de que esta integración puede lograrse eficazmente si el profesor trabaja con textos auténticos, breves y gramaticalmente sencillos, pero de verdadero interés filosófico, literario o histórico, a fin de que el estudiante pueda percibir rápidamente la utilidad de los conocimientos idiomáticos que adquiere. El aprendizaje de la morfología y de las relaciones sintácticas básicas de la lengua griega, bastará para permitir un mejor acercamiento a la expresión del pensamiento poético y filosófico.

Por otra parte, dado que el castellano, como todas las lenguas modernas de Occidente, está impregnado de helenismos, y en particular los metalenguajes de las más diversas disciplinas, esos conocimientos de la lengua griega pueden revertir de manera natural en una mayor conciencia lingüística y en una apropiación más atinada del discurso científico,

filosófico y literario. Del griego antiguo proceden, en efecto, innumerables términos de la teoría lingüística y literaria, de la filosofía, de las ciencias y de la vida práctica.

Este espacio se vincula directamente con Lengua y literaturas clásicas I, con Historia de la lengua y con los espacios destinados a los estudios literarios.

Ejes de contenidos

Historia y cultura: primeras civilizaciones del Egeo. La Grecia arcaica. Surgimiento de la Polis clásicas. Las Guerras Médicas y sus consecuencias. Hegemonía de Atenas. Guerra del Peloponeso. Expansión macedónica. Época helenística. Época imperial.

Literatura griega. La transmisión de la literatura griega. La épica y sus raíces. Homero. Sustrato mítico de la *Ilíada* y la *Odisea*. Los mitos griegos. Hesíodo. La lírica y sus formas. Lírica monódica y lírica coral. El teatro. La tragedia: Esquilo, Sófocles, y Eurípides. Teoría aristotélica de la tragedia. La comedia antigua: Aristófanes. La historiografía: Heródoto, Tucídides, Jenofonte.

La filosofía. Filósofos presocráticos. Sócrates y Platón. Forma y sentido de los *Diálogos* de Platón. Aristóteles. Filosofía, ciencia y literatura helenística e imperial. Alejandría y su legado filológico.

Sistema de la lengua. Morfología verbal, nominal y pronominal. Declinación. Sintaxis simple. Formación de palabras (prefijación y sufijación). Etimología. Presencia del griego antiguo en las lenguas modernas.

Bibliografía

BOWRA, C. M. (1964). *Historia de la literatura griega*. [Trad. de A. Reyes.] México: Fondo de Cultura Económica.

BERENQUER AMENÓS, J. (1974). *Gramática griega*. Barcelona: Bosch.

BRANDENSTEIN, W. (1964). *Lingüística griega*. [Trad. V. García Yebra.] Madrid: Gredos.

CANTARELLA, R. (1972). *La literatura griega de la época helenística e imperial*. Buenos Aires: Losada.

COSERIU, E. (1970). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.

EDEY MAITLAND, A. (1994). *El origen del hombre*. Madrid: Gredos.

FUSTEL DE COULANGES, N. D. (1990). *La ciudad antigua*. Bogotá: Panamericana.

GARCÍA GUAL, C. (1993). *Antología de la poesía lírica griega. (Siglos VII-IV a. C.)*. Madrid: Alianza.

- GRIMAL, P. (2001). *Diccionario de Mitología Griega y Romana*. [Trad. de F. Payarols.] Buenos Aires: Paidós.
- HAUSER, A. (1951). *Historia social de la literatura y del arte*. Madrid: Guadarrama.
- HIGHET, G. (1996). *La tradición clásica*. [Trad. de A. Alatorre.] México: Fondo de Cultura Económica.
- JAEGER, W. (1978). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- (2003). *La teología de los primeros filósofos griegos*. [Trad. de J. Gaos.] México: Fondo de Cultura Económica.
- KITTO, H. D. F. (1978). *Los griegos*. Buenos Aires: EUDEB.
- LESKY, A. (1970). *La tragedia griega*. Barcelona: Labor.
- LESKY, A. (1966). *A History of Greek Literature*. [Translated by J. Willis and C. de Heer.] New York: Thomas Y. Crowell Co.
- LLOYD-JONES, H. (1974). *Los griegos*. Madrid: Gredos.
- MOMIGLIANO, A. (1984). *La historiografía griega*. Barcelona: Crítica.
- MONDOLFO, R. (1979). *Breve historia del pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Losada.
- (1978). *La conciencia moral de Homero a Demócrito y Epicuro*. Buenos Aires: EUDEBA.
- MORTARA GARAVELLI, B. (1991). *Manual de Retórica*. Madrid: Cátedra.
- REALE, G. y ANTISERI, D. (1992). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Crítica.
- SEYFFERT, O. (1947). *Enciclopedia Clásica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- STEINER, G. (1990). *Homero y los eruditos*, en *Lenguaje y silencio*. México: Gedisa.
- THOMSON, G. (1975). *Los primeros filósofos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Didáctica de la Lengua y la Literatura II

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular está en estrecha vinculación con Didáctica de la lengua y la literatura I, y los espacios de práctica que el estudiante ha transitado. Propone una continuidad y profundización sobre los ejes abordados en el espacio correlativo anterior y vuelve la mirada sobre la construcción de las experiencias generadas en la práctica revisando y articulando los saberes construidos en la trayectoria del estudiante.

Al igual que en el espacio de Didáctica de la lengua y Literatura I el primer eje se plantea como transversal y propone un trabajo de investigación y escritura que plasma el análisis crítico de las propuestas curriculares y editoriales destinadas a la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. Se trata de reflexionar sobre esas propuestas a la luz de las discusiones históricas epistemológicas abordadas en Didáctica de la lengua y la literatura I. Además se ahonda en la problematización de la enseñanza de a partir de dos ejes diferenciados en relación a los objetos: Lengua y Literatura.

Respecto a la enseñanza de la literatura, en este espacio es necesario poner el acento en la especificidad del objeto literatura como una de las prácticas discursivas más significativas de la cultura. Es decir *un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula.* (Bombini, 2007: 32). Por eso es necesario poner en tensión los diversos modos de organizar la literatura así como las posibles articulaciones con la teoría, con la historia, con otras artes a partir de la producción de itinerarios de lectura que pongan en tensión, resignifiquen y cuestionen el canon literario escolar.

Respecto a la enseñanza de la lengua es necesario pensar el lugar de la gramática y los textos en la escuela: *No todas las teorías sobre el lenguaje son válidas en el campo educativo ni una única permitiría explicar los procesos complejos que se juegan en el decir, leer y escribir* (Iturrioz, 2007: 9). Se trata de una reflexión que aborde la enseñanza en contrapunto con tecnicismos aplicacionistas y que requiere de la contextualización y producción de propuestas didácticas que atiendan a este sujeto heredero de tres formas de la cultura escrita: la de la mano, la de la imprenta y la digital. (Chartier, 2007: 22).

Ejes de contenidos

Análisis crítico de manuales y documentos curriculares

Las teorías y modos de organización literaria que subyacen. Los posicionamientos Analizar en distintos materiales didácticos las concepciones de lectura y escritura, lector y escritor Las relaciones entre los textos literarios, el curriculum y el mercado editorial análisis de programas.

El lugar de la gramática y los textos en enseñanza de la lengua en la escuela secundaria

Consideraciones didácticas. Propuestas de modelos explicativos de los procesos de comprensión y producción de textos. El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. Enseñanza de la reflexión sobre la lengua, los textos y los contextos. Historia y enseñanza de la gramática. Los textos en la escuela secundaria. El lugar de la ortografía y su enseñanza. Las secuencias didácticas como matrices de enseñanza y aprendizaje y como instrumento de reflexión en contextos de aula. Elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria. La reflexión metalingüística durante el proceso de escritura. La corrección de texto como estrategia de intervención didáctica.

La lectura de literatura en la escuela secundaria

El problema de la lectura literaria y el lugar de la teoría literaria. La selección: corpus vs canon. Formación del lector. Construcción de itinerarios de lectura. Intertexto lector Diversos criterios de organización y articulación con la teoría de la producción literaria para la enseñanza de literatura. Los espacios de literatura en el curriculum. La importancia de la LIJ en la educación literaria. La literatura infantil y su desarrollo particular en Argentina Criterios para la selección de lecturas. Las guías de lectura como instrumentos de promoción lectora .Recorridos de lectura literaria y animación en la escuela. La vinculación de la literatura con los medios de comunicación y los restantes lenguajes artísticos.

Bibliografía

ALVARADO, M. (2000). *Problemas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

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

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

- BRONCKART, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASSANY, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. y otras. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. México: F.C.E
- CUESTA, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- GERBAUDO, A Y MANNI, H.(2004). *Lengua Instrumento o conocimiento: discutiendo sobre algunas cuestiones de lectura escritura y gramática*. Santa fe: Ediciones UNL.
- GERBAUDO, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículo y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MARÍN, M. (2001). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Documentos

- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Diseño curriculares para la Educación Secundaria. Tomo I y II*. Entre Ríos.

Epistemología de la Lingüística

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedras semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Los estudios lingüísticos han realizado un largo recorrido desde sus comienzos hasta consolidarse como ciencia moderna en el paradigma saussureano en el siglo XX. A partir del cual se han desarrollado diversas líneas que ampliaron o cambiaron el mismo. En este espacio se plasma un recorrido que se articula a través del eje histórico-epistemológico brindando una mirada amplia sobre las principales corrientes de la lingüística y hace foco en la construcción de su objeto. También intenta exponer los puntos de unión y de ruptura que estas reflexiones lingüísticas tuvieron con las concepciones científicas de las que fueron contemporáneas así como el grado de influencia que operó sobre ellas el contexto histórico y social dentro del cual se desarrollaron.

Es decir, se propone iniciar a los estudiantes en los estudios lingüísticos mediante el acercamiento a teorías centrales y conceptos fundamentales que se constituyeron en paradigmas de las ciencias del lenguaje en el siglo XX y que mantienen vigencia en el presente. La historia de la lingüística, al igual que la historia de cualquier ciencia, presenta cambios, rupturas epistemológicas y modificaciones de los modelos de descripción y explicación originados por distintas teorías. Por eso este espacio se desarrolla en estrecha vinculación con el espacio de filosofía donde se desarrollan las concepciones de ciencia.

El recorrido histórico epistemológico parte de la construcción moderna de ciencia en contraste con los estudios anteriores de la lingüística y se centra en dos ejes: los estudios formalistas y funcionalistas, y no puede dejar de vincularse con la reflexión sobre cómo las diversas construcciones del objeto de la lingüística han tenido impacto o no en el marco de la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria. El análisis general que propone el espacio se profundiza con el siguiente de Lingüística y Análisis del discurso donde el estudiante ahonda su análisis en algunas de las líneas teóricas abordadas.

Ejes de contenidos

La construcción de la lingüística como ciencia moderna

Los estudios anteriores a Saussure: la gramática histórica (neo gramáticos). El concepto de "lingüística moderna". El Curso de Lingüística General de Saussure: categorías centrales (lengua, signo, valor, relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, etc.). Forma y función: su

alcance para la definición de Lingüística. Formalismo y funcionalismo como perspectivas para el estudio del lenguaje.

La lingüística en el marco de los estudios formalistas

El estructuralismo: escuelas. El círculo de Praga y el enfoque funcional: niveles de análisis lingüístico; críticas a la dicotomía sincronía/diacronía. La escuela de Copenhague glosemática: reformulación de la dicotomía lengua-habla y de signo lingüístico. La escuela de Londres y La escuela de Yale.

El generativismo: presupuestos epistemológicos. Gramaticalidad, agramaticalidad. Competencia y actuación. La propuesta de una gramática generativo-transformacional. La primera propuesta: el modelo de Estructuras sintácticas (1957). La reformulación del modelo: Aspectos de la teoría de la sintaxis (1965). El pasaje de un sistema de reglas a un sistema de principios y parámetros.

La lingüística en el marco de los estudios funcionalistas

La gramática sistémica funcional. Funciones del lenguaje.

Los sistemas asociados: transitividad, modalización, tematización, información. Las proyecciones textuales: cohesión y consistencia en registro.

Las teorías sobre el significado. Semántica y pragmática: alcances y límites. Semántica estructural y semántica lógica. La postulación de una pragmática lingüística. Las teorías pragmáticas: actos de habla (Austin, Searle), implicaturas (Grice). Integración de las teorías pragmáticas: el modelo de la cortesía de Brown y Levinson. La sociolingüística: alcances. Sociolingüística y sociología del lenguaje. El concepto de variedad: lengua, dialecto y registro: lengua estándar. Lenguaje, cultura y pensamiento. Relatividad lingüística y cultural. La hipótesis Sapir-Whorf. El análisis del discurso como subdisciplina lingüística: características. Perspectiva gramatical, discursiva y crítica. Texto, acontecimientos sociales y prácticas sociales. Estrategias, registros y géneros. El aporte del grupo Bajtín a los estudios del discurso.

Bibliografía

BEAUGRANDE DE, R. y DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.

BENVENISTE, E. (1976). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y Epistemología del Texto*. Madrid: Cátedra.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

HALLIDAY, M.A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C.E.

- KRISTEVA, J. (1999). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: Fundamentos.
- LEECH, G. (1981). *Semántica*. Madrid: Alianza.
- LEHMANN, W. (1969). *Introducción a la lingüística histórica*. Madrid: Gredos.
- MARÍN, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MARTINET, A. (1965). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- MOUNIN, G. (1968). *Historia de la lingüística*. Madrid: Gredos.
- ROBINS, R. H. (2000). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- SAUSSURE, F. (1981). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- KUHN, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua*. Madrid: Visor.
- HASAN, R. (1989). *Direcciones del estructuralismo*. En AA.VV. *La lingüística de la escritura*. Madrid: Visor.
- SEARLE, J. (1972). "La revolución chomskiana en lingüística." En Gilbert HARTMAN (Comp.). *Sobre Noam Chomsky: Ensayos críticos*. Madrid: Alianza.
- MARÍN, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MARTINET, A. (1965). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- CHOMSKY, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- LYONS, J. (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.
- CHOMSKY, N. (1982). *Reflexiones acerca del lenguaje*. México: Trillas.
- (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza Editorial.

Cuarto Año

Alfabetización

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

El proceso de alfabetización es de suma importancia ya que por sus connotaciones lingüísticas, sociales, culturales y políticas permite la inserción plena de los sujetos en las sociedades letradas, y es la escuela la institución encargada de garantizar dicho aprendizaje. Alfabetizar, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Por eso esta unidad curricular focaliza un tema central de relevancia social en el curriculum de la enseñanza de la lengua y la literatura como es la alfabetización. Se trata de la construcción de una propuesta que aborde el conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y el seguimiento del mismo en el marco de la escuela secundaria obligatoria.

El aprendizaje de la alfabetización inicial y avanzada es un continuum que requiere de un profesor que conozca el proceso de apropiación de la lengua escrita. La adquisición de esta última implica procesos cognitivos y prácticas culturales específicas que requieren una enseñanza sistemática e institucionalizada para comprender la trayectoria del alumno. Si bien la alfabetización inicial permite que el estudiante ingrese a la cultura escrita, es la alfabetización avanzada el nivel que consolida esos aprendizajes iniciales y deja al alumno *en condiciones de gestionar por sí mismo lecturas y escrituras diversas cada vez más complejas* (Melgar, 2005: 11). En este marco el segundo ciclo se presenta como una meseta para los aprendizajes, en la que no parecen registrarse avances sustantivos en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura (Zamero et al., 2010). La creencia sobre la naturalidad de estos aprendizajes hace que en muchas instituciones se piense que una vez terminado el nivel primario, los alumnos están en condiciones de leer y escribir de manera autónoma y entonces ya no es necesaria una propuesta sistemática destinada a la enseñanza de la comprensión y el análisis de lo leído, a la reformulación y escritura de textos cada vez más complejos y extensos. Por eso, en este espacio se pretende conocer el proceso de alfabetización inicial y profundizar la comprensión del proceso de alfabetización avanzada en toda su complejidad y su incidencia tanto en el éxito o fracaso escolar como en

las posibilidades de inclusión. Para eso se deben contemplar en el abordaje del espacio: las diferentes dimensiones del objeto, el análisis crítico de los métodos y enfoques, el análisis y producción de secuencias de alfabetización inicial y avanzada. Para ello se recuperarán los contenidos trabajados en los diversos espacios de la carrera que le permiten una caracterización del objeto, del sujeto y del contexto.

Ejes de contenidos

Alfabetización: metáforas y definiciones

Alfabetización y sus metáforas. Alfabetización: definición de su objeto. El valor social del alfabetismo. Problemas de la alfabetización: culturales, sociales, micro y macro variables. Problemas del analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo y su correlación con la vulnerabilidad y la marginación social.

Los métodos, enfoques y tendencias en la alfabetización

Métodos de la enseñanza de lectura y escritura. Enfoques metodológicos. El enfoque equilibrado. El enfoque retórico cognitivo. Análisis crítico de métodos y enfoques.

La coherencia metodológica.

Los contenidos de la alfabetización: Propuestas de enseñanza de Alfabetización inicial y avanzada

Los componentes de la propuesta alfabetizadora. Objeto de la alfabetización, contexto, sujeto de la enseñanza y del aprendizaje. Selección organización y secuenciación de contenidos. Enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo. Propuestas y análisis de secuencias de lectura y escritura de primer ciclo. Alfabetización avanzada. Secuencias de lectura y escritura. Oralidad secundaria, interpretación y comprensión lectora (discriminación de géneros discursivos, secuencias textuales, información del paratexto, estrategias lectoras y enseñanza de la inferencia) producción escrita (a partir de la lectura de libros o de textos completos) Secuencias didácticas para la comprensión lectora: lectura, oralidad, interpretación, vocabulario, comprensión a partir de las estrategias cognitivas de lectura, resumen escrito.

Bibliografía

AA VV. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. INFD.

ALISEDO, MELGAR Y CHIOCCI. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

- ALVARADO, M., BOMBINI, G., Cortes, M. y Gaspar, P. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: FCE.
- CAMPS, A. Y MILIAN, M. (Comps.) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- COOK-GUMPERZ, J. (Comp.) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.
- JAMET, E. (2005). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MARÍN, M. (2001). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MARTINET, A. (1965). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- MELGAR, S. y ZAMERO, M. *Todos pueden aprender. Lengua 1º, 2º Y 3º*. AEPT UNICEF, 2007.
- Y BOTTE E. (2009-2010). *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. INFD.
- (2005). *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
- Y ZAMERO, M. (2009) *Alfabetización en el Segundo Ciclo*. Buenos Aires: ACEPT-UNICEF.
- SILVESTRI, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: UBA Instituto de Lingüística.
- (1998). *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. *Escribir y leer a través del currículum*. "Cuadernos de educación 36". Barcelona: ICE Horsori.
- WAGNER, D. (1998). *Alfabetización, construir el futuro*. UNESCO.
- ZAMERO, M. (2009-2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Argentina, Ministerio de Educación, INFD
- (2012). *Enfoques, propuestas didácticas y prácticas en Noveduc*, Año 24, N° 255.
- (2003). *Proyecto Integral Educativo de la Provincia de Entre Ríos*. Consejo General de Educación, Entre Ríos.

Historia de la Lengua

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales – 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular propone un recorrido a partir del eje diacrónico de la lengua: su origen y evolución mediante el análisis de diversos estados históricos (diacronía) o sincronías. Se focaliza en los cambios que experimenta la lengua a lo largo de la historia en relación con los procesos socioculturales y políticos, observando y comparando distintos momentos de la evolución y los componentes del sistema que varían con mayor o menor celeridad. Es decir se observa el cambio de la lengua a través de los textos en un análisis donde el docente combina conocimientos de filología, lingüística comparada y en el que se retoman los conocimientos que los alumnos poseen de gramática I.

A partir del abordaje de este espacio el estudiante observa que el cambio es un elemento constitutivo de las lenguas. Por eso es importante que identifique los conflictos y tensiones generados en distintos contextos socio históricos que influyen en las transformaciones y reconozca la relación entre historia de la lengua y políticas lingüísticas. Por eso, en este espacio es central la reflexión sobre la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que depende de las políticas lingüísticas. En este sentido, es importante que el estudiante pueda cotejar textos producidos a lo largo de la historia de la lengua materna para identificar y explicar la variación de sus componentes.

Desde esta asignatura se reflexionará fundamentalmente de manera crítica sobre el sistema grafemático del español, sus variaciones y la norma como aspectos construidos e impuestos por el tiempo. También se vinculará estas reflexiones con el impacto que estos aspectos han tenido en la enseñanza de la lengua en la escuela y los actuales procesos de cambios que el contexto virtual marca en el uso de la lengua. De manera que se puedan revisar las valoraciones y los prejuicios lingüísticos y la forma en que estos pueden condicionar el éxito o fracaso escolar. Es decir, se trata de construir un espacio de trabajo áulico en el que se discutan problemáticas lingüísticas enmarcadas en un contexto histórico político.

Ejes de contenidos

El nacimiento y constitución de la lengua española como lengua neolatina: la complejidad de su origen y conformación para la comprensión del castellano actual.

Elementos fundantes en la conformación de la lengua española: La acción del sustrato autóctono. El latín como lengua base. Influencias de la lengua griega.

Aportes del germánico y del árabe.

La evolución histórica del español: la comprensión de la problemática de la acción del contexto socio-histórico sobre los cambios morfosintácticos y fonéticos en el sistema de la lengua española.

El contexto socio-histórico como motor de la evolución de una lengua. Del sistema latino al sistema español: comparación de sistemas lingüísticos: mantenimientos y cambios fonéticos y morfosintácticos generados por el tiempo y las influencias culturales.

La problemática del español actual: la tensión entre el sistema históricamente y los cambios de la lengua en un mundo globalizado y su significación en la enseñanza de la lengua.

La conformación del castellano actual: la problemática de la lengua desde la sociolingüística. El sistema ortográfico y el cambio lingüístico. La influencia de las lenguas anglosajonas y el lenguaje de la informática.

La base de las lenguas clásicas en el español: conocimiento y comprensión elementos morfosintácticos y etimológicos heredados en el español actual para la valoración de la conformación histórico-social de toda lengua. El respeto del sistema y la apertura al cambio en la enseñanza de la lengua.

Bibliografía

ARROYO, J. L. B. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

BARRENECHEA, A. M. Y OTROS. (1979). *Estudios lingüísticos y dialecto lógicos*. Buenos Aires: Hachette.

BORGES, J. L. (1998). *El idioma de los argentinos*. Madrid: Alianza.

CANO, R. (Coord.) (2005). *Historia de la lengua castellana*. Barcelona: Ariel.

COROMINAS, J. (1983). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

DIAZ-PLAJA, G. (1988). *Historia del español a través de la imagen y el ejemplo*. Buenos Aires: Ciordia y Rodríguez.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (Coord.) (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.

GARGALLO, J. E. y M. R. B. Gil. (Coord.) (2007). *Manual de lingüística románica*. Barcelona: Ariel.

LAPESA, R. (2008). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

LATRHOPE, T. (1984). *Curso de gramática histórica española*. Barcelona: Ariel.

LAVANDERA, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.

SAUSSURE, F. (1991). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Akal.

VOSSLER, K. (1943). *Filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Losada.

Literatura Argentina II

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 4 horas cátedra semanales- 2 horas 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular propone un recorrido de la Literatura Argentina de los siglos XX y XXI a través del análisis de autores y obras significativas: de sus poéticas implícitas o explícitas, de los principales debates estéticos de la época y de las relaciones de éstos con series culturales, ideologías y discursos sociales. La puesta en relación con otras literaturas - latinoamericanas, europeas- será parte de ese estudio en tanto las literaturas nacionales no son meramente la expresión textual de identidades o tradiciones locales, sino también escenarios de cruces y apropiaciones que se constituyen y rehacen en un mapa mayor de relaciones intertextuales, tensiones, traducciones y apropiaciones.

Además se pretende brindar a los futuros profesores de Lengua y Literatura un acercamiento a la Literatura entrerriana que les permitirá conocer la producción de sus escritores y su relación con los fenómenos histórico-sociales y culturales de la realidad en la cual están insertos. En consecuencia, la literatura puede contribuir al mismo tiempo a fortalecer los sentimientos de pertenencia a la comunidad y la identidad personal. No solamente la literatura escrita, sino también la literatura oral propia de la región, tales como cancioneros, refraneros, payadas que constituyen un mapa de la memoria y de la reserva cultural de la provincia.

Como así también contribuir a la formación de los futuros docentes en la literatura infantil y juvenil que lo ayudará a adquirir la competencia literaria propia, con la cual logrará la inmersión del niño en la práctica significativa del discurso literario.

Esta asignatura se vincula con Teoría literaria, Lingüística I, Literatura Latinoamericana I y II, y Literatura Argentina I.

Ejes de contenidos

Las vanguardias en Argentina

Los manifiestos vanguardistas. Postulados estéticos del ultraísmo. Experimentación y lenguajes alternativos. Posicionamientos políticos y estéticos. La revista literaria. Boedo y Florida.

La nueva narrativa

El lugar del intelectual y la figura del escritor como profesional. El problema del lenguaje y lo real. Los mundos paralelos. Poética de lo fantástico. Escritores del “boom” .Literatura y compromiso político. Narrativas actuales. Las literaturas postautónomas.

La literatura entrerriana

La obra de Juan Laurentino Ortiz, Carlos Mastronardi, Fray Mocho, Amaro Villanueva, Arnaldo Calveyra, Juan José Manauta, Ema Barrandeguy, entre otros escritores notables.

La literatura argentina para niños y jóvenes

La constitución del campo en Argentina: María Elena Walsh, Devetach, Villafañe, Gustavo Roldán, Silvia Schujer, Ema Wolf .Las tendencias actuales: el libro álbum.

Bibliografía

BARRENECHEA, A. (1957). *La expresión de la irrealidad en la obra de Jorge Luis Borges*. Buenos Aires: Paidós.

HARSS, L. (1996). *Julio Cortázar y Jorge Luis Borges en Los nuestros*. Buenos Aires: Sudamericana.

JAMET, E. (2005). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: FCE.

JITRIK, N. y otros. (2002). *Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires: Emecé.

MARSIMIAN, S. (2009). *Panorama de la Literatura argentina contemporánea*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

MAZZOTA, O. (2008). *Sexo y traición en Roberto Arlt*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

MOLLOY, S. (1999). *Las letras de Borges y otros ensayos*. Rosario: Beatriz Viterbo.

PAGLIAI, L. (2005). *Manual de literatura argentina (1830-1930)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

PIGLIA, R. (1993). *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: Ediciones de La Urraca/Colección Fierro.

PIGLIA, R. Y otros. (2004). *Ficciones argentinas. Antología de lecturas críticas*. Buenos Aires: Norma.

SARLO, B. (2002). *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Seix Barral.

Literatura Latinoamericana II

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene como objetivo central recortar el objeto de estudio y problematizar la organización de la historia de la literatura latinoamericana atendiendo a los cambios operados en las sociedades.

Si bien los lineamientos propuestos están centrados en las variaciones y continuidades del sistema literario latinoamericano, existen otras posibilidades para abordar la enseñanza de la compleja Literatura Latinoamericana. Así, es posible imaginar y establecer diversos recorridos, itinerarios de lectura teniendo en cuenta temas, géneros o problemas. Estos permiten la lectura de textos muy variados en su valor canónico o en su género, exigen un trabajo de contextualización posibilitan el acceso directo a los estudiantes a los textos permitiendo ver a la literatura como una forma cultural en diálogo con la tradición y con las distintas literaturas nacionales.

La Literatura Latinoamericana contribuye a la formación profesional del alumno en la medida en que esta literatura es uno de los ejes fundamentales de los diseños de estudios de la Educación Secundaria. Entabla un diálogo natural con Literatura Argentina, asignatura que se dicta en forma simultánea y por lo tanto posible de ser organizada en íntima relación teórica puesto que permite ligar temáticas y metodologías. Al mismo tiempo busca profundizar los conocimientos teóricos iniciados con Teoría Literaria, Literatura Española y Literatura Argentina I y II.

Ejes de contenidos

El discurso narrativo

Cuento y novela. La estructura discursiva de la narración. Nuevas técnicas y manera narrativas. Relación lectura-escritura. Integración de análisis.

Literatura y sociedad: subalternidad.

El Cuento moderno

Horacio Quiroga entre otros. Cuento contemporáneo y la temática de la interculturalidad. Carlos Fuentes: ChacMool. Otras formas de representación del cuento latinoamericano: Julio Cortázar, Clarice Lispector. Felisberto Hernández, José Donoso, Guillermo Martínez, Juan Carlos Onetti.

Novela sentimental

J. Isaac. María. Novela de la tierra .Rómulo Gallegos: Doña Bárbara entre otros .Renovación de la novela. Miguel Ángel Asturias, Augusto Roa Bastos Polifonía. Carlos Fuentes. José María Arguedas, entre otros. La problemática del tiempo y la regresión. Juan Rulfo: El llano en llamas y Pedro Páramo. Realismo mágico y reactualización del mito. G. García Márquez. Cien años de soledad. Ma. Luisa Bombal, La amortajada. Alejo Carpentier, José Lezama Lima entre otros.

La literatura infantil y juvenil en Latinoamérica

El folklore: Leyendas de pueblos originarios recopilados y adaptados por escritores latinoamericanos. Cuentos de espantos y aparecidos. Memoria y verdad: Averbach, Valentino, entre otros.

El discurso teatral. Teatro latinoamericano contemporáneo. Representación, historia y memoria. Griselda Gambaro, Carlos Gorostiza, Arnaldo Calveyra, etc.

Bibliografía

ANDERSON IMBERT, E. (1966). *Historia de la literatura hispanoamericana II. Época contemporánea*. Buenos Aires: FCE.

BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CALABRESE, ET. AL. (1994). *Itinerarios entre la ficción y la historia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

CROCE, M. (Comp.). (2006). *Polémicas intelectuales en América Latina. Del meridiano intelectual al caso Padilla (1927-1971)*. Buenos Aires: Simurg.

CROCE, M. (Ed.) (2010). *Latinoamericanismo*. Buenos Aires: Simurg.

- CARPENTIER, A. y otros (1984). *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana*. Venezuela: Monte Ávila.
- CORTÁZAR, J. (1963). *Algunos aspectos del cuento*. La Habana: Casa de las Américas.
- DÍAZ, J. (1997). "Los cuentos de Felisberto Hernández ¿Literatura Fantástica?" En Noé Jitrik. *Atípicos en la literatura hispanoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Literatura Hispanoamericana. UBA.
- DONOSO, J. (1998). *Historia personal del boom*. Santiago de Chile: Alfaguara.
- DURÁN, M. (1973). "Los cuentos de Juan Rulfo o la realidad trascendida." En Pupo- Walker, E. *El cuento hispanoamericano ante la crítica*. Madrid: Castalia.
- FERNÁNDEZ MORENO, C. (1972). *América Latina en su literatura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LADDAGA, R. (2007). *Espectáculos de la realidad. Ensayo sobre la narrativa latinoamericana de las últimas dos décadas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- LARROSA, J. y otros. (2006). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MANZONI, C. (2005). *Violencia y silencio: literatura latinoamericana contemporánea*. Buenos Aires: Corregidor.
- MOLLOY, S. (2001). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: FCE.
- VARGAS LLOSA, M. (1996). *La utopía arcaica. José María Arguedas y, las ficciones del indigenismo*. México: FCE.

Lingüística y Análisis del Discurso

Formato: Seminario-Taller

Carga Horaria: 4 horas cátedra semanales - 2 horas 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

En esta unidad curricular correlativa con Epistemología de la lingüística se focaliza el estudio en disciplinas que abordan el discurso y la apertura del campo a la interdisciplinariedad. Se centra en dos perspectivas abarcadoras: la cognitiva y la contextual. Es decir, se piensa un espacio plural, abierto en diversas líneas donde el estudiante pueda profundizar el estudio y análisis en teorías lingüísticas que tienen incidencias sobre la enseñanza de la lengua en los últimos años.

Los ejes puntualizan el análisis sobre el aspecto discursivo y en algunas teorías post-estructuralistas marcadas por la interdisciplinariedad como: el extenso campo de los estudios del discurso y la sociolingüística. También se aborda el aspecto interno del lenguaje a partir de psicolingüística como espacio para pensar la relación entre lenguaje y cognición. En cuanto a los ejes I y II se presentan las teorías que se ocupan del discurso, las instancias en que este es producido. Es decir aquellos marcos teóricos cuyo análisis se interesan por el lenguaje como fenómeno contextualizado histórica, social y culturalmente. Por un lado, se incluyen las contribuciones sobre los estudios de la Enunciación y la Pragmática que plantean una visión ligada al discurso y a la subjetividad y por el otro los aportes de la sociolingüística. Estos permiten introducir la variable sociocultural como lente a través de la cual se piensa la enseñanza de la lengua para reconocer y tomar decisiones didácticas vinculadas con los complejos escenarios de las prácticas actuales.

Al tratarse de un espacio con formato de Seminario Taller el estudiante realizará análisis de textos y casos en función de las líneas teóricas seleccionadas. Se pueden jerarquizar contenidos, establecer recorridos para un abordaje plural que no solo aborde los contenidos en forma teórica sino que se analice e interprete desde estos marcos. En relación al aspecto interdisciplinario todos los ejes abordan el cruce entre lingüística y otros espacios que serán profundizados en virtud del trabajo que se realice en el seminario. Para su abordaje esta unidad curricular retoma los conocimientos que el estudiante trae de Gramática I y II, Taller de oralidad lectura y escritura y Epistemología de la lingüística.

Ejes de contenidos

Los estudios del discurso: enfoques, dimensiones y prácticas

La subjetividad en el discurso: Teoría de la enunciación. Enunciador enunciatario. Lector y autor modelo. El sujeto de la enunciación en relación con diferentes formaciones discursivas, los géneros, la oralidad y la escritura. Relación con otros enunciadores. La polifonía e intertextualidad. Análisis.

Los discursos como acciones sociales y el sentido social como producción del discurso: Pragmática lingüística. Teorías de los Actos de habla .Análisis de la conversación. Teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón. La Teoría del discurso social de Marc Angenot: pragmática socio histórica. Los componentes de la hegemonía. Campos discursivos. Formaciones ideológicas y discursivas

La dimensión argumentativa de los discursos .Retórica clásica y nueva retórica (técnicas y estrategias).Géneros argumentativos. Dialogismo. Narración y explicación con función argumentativa.

Prácticas discursivas: Teoría y prácticas de la reformulación. Reformulación interdiscursiva e intradiscursiva. Operaciones sobre un texto fuente. Reformulación imitativa y explicativa. Crítica genética. El estudio de la reformulación en materiales pedagógicos y literarios.

La variable sociocultural en lingüística: Sociolingüística y etnografía del habla

El aporte de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua .Sociología del lenguaje: lenguas en contacto, diglosia, conflicto lingüístico. La teoría de Hallida y Bersten: el fracaso escolar a la luz de esta teoría. Sociolingüística variacionista: variantes lingüísticas y variantes sociales .Etnografía del Habla o de la Comunicación y Etnología o Lingüística Antropológica: Comunidad lingüística, comunidad de habla, comunidad discursiva. Noción de contexto. Competencia comunicativa. Lengua, variación e identidad. Lenguaje, cultura y pensamiento. Relatividad lingüística y cultural: la hipótesis Sapir-Whorf. Prestigio y estigmatización de variedades lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas. Resultados del contacto entre lenguas minorizadas y hegemónicas: retroceso, desaparición y cambio de lengua, préstamo, transformación, sincretismo.

Pervivencia de las lenguas aborígenes.

Lingüística y cognición: psicolingüística

La adquisición del lenguaje. Lenguaje y pensamiento, los aportes de Chomsky, Fodor y Pinker. Adquisición del léxico.

Bibliografía

- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ARNOUX, E. y BEIN, R. (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- AUSTIN, J. L. (1962). *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- BEAUGRANDE DE, R. & DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.
- BENVENISTE, E. (1976). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y Epistemología del Texto*. Madrid: Cátedra.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BERTUCELLI PAPI, M. (1996). *¿Qué es la pragmática?* Barcelona: Paidós.
- BLANCHE-BENVENISTE, E. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- CALVET, L. J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: FCE.
- COOK-GUMPERZ, J. (Comp.) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- LOZANO, J., PENA-MARIN, C y ABRIL, G. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción verbal*. Madrid: Cátedra.
- PINKER, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Buenos Aires.
- VAN DIJK, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Tercer y Cuarto Año

Unidades de Definición Institucional (UDI)

Carga Horaria: 3 horas cátedra semanales - 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Estas unidades curriculares son de definición institucional y deben comprender, tal como lo establece la Resolución N° 24/07 del CFE, *propuestas de acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la localidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.*

Asumiendo y complementando lo expresado anteriormente, a modo de ejemplo, se propone el tratamiento de ejes temáticos como los que a continuación se citan:

- Literatura para Niños y Jóvenes.
- Problemáticas Actuales de la Literatura.
- Construcción de materiales didácticos y TIC.
- Teoría y Crítica Literaria.
- Investigación Lingüística.
- Literatura Comparada.



**CAMPO DE LA FORMACIÓN
EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE**

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

(...)Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

Achilli, E.

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La formación en la práctica profesional está en relación dialógica con los campos disciplinares, los sujetos y su complejidad, el debate epistemológico, político e ideológico, las historias y biografías escolares, las matrices de formación y los contextos educativos reales. Se configura como el eje integrador de la propuesta de formación inicial, incorporándose desde primer año pero no desde una supuesta intencionalidad de aplicación o ejercicio, sino resignificada desde marcos teórico-epistemológicos complejos.

¿Qué papel cumple la teoría en las prácticas? Parece importante retomar el planteo de Zemelman de la teoría como *instrumento* que permite pensar la práctica, en donde los conceptos son herramientas a partir de las cuales es posible *nombrar* lo real, significarlo. Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisoluble de la práctica en tanto, entre ambas, media una relación dialéctica. Si bien esto puede resultar un lugar común de los discursos docentes, es imperioso insistir en que la teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente y que no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Esto supone entonces que los estudiantes puedan participar, acompañar e involucrarse en la reflexión, la producción de interrogantes y el análisis desde perspectivas diferentes junto a los docentes y graduados en contacto directo con el proceso, lugar de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo.

Atendiendo a lo anterior es relevante explicitar que: *...los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y (...) los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; la relación y conjunción*

*entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se reduce...a la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica.*³¹

Dinámica del campo de la práctica

Este campo posibilita abrir espacios de aprendizaje y debates conjuntos, entre docentes, estudiantes y graduados que están en el sistema, acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento. Espacios que permiten recorridos pedagógicos flexibles en la formación de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas.

Las prácticas docentes de los profesores de los institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos.

Es importante revisar las huellas de la formación que obturan la visión de la complejidad de las prácticas docentes. Para ello, se plantea la necesidad de buscar...*un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se señala, por tanto, la necesidad de metodologías que permitan dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio...*³²

Incorporar la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, es indispensable para atender a lo que Paulo Freire llamó *curiosidad epistemológica*, que es una curiosidad *metódicamente rigurosa*. La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad, a través de ella el docente, el estudiante, indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Otro aspecto a considerar es el de las vinculaciones del Sistema Formador. Ante la necesidad de fortalecer dichos vínculos se aprueba la Resolución N° 3266/11 CGE

³¹ ANGULO RASCO, y otros (1999). Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

³² EDELSTEING. Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes.
www.rieoei.org/rie33a04.html.

(Reglamento de la Prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador con las escuelas e instituciones asociadas). La misma se encuadra en la Ley de Educación Nacional N° 26206, la Ley de Educación Provincial N° 9890, la Resolución N° 30/07 CFE, la Resolución N° 24/07 CFE y Resolución N° 72/08 CFE.

Dichas normas impulsan y disponen políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los Institutos de Formación Docente y los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

El Reglamento, en tal sentido, tiene como propósito establecer un conjunto de medidas para la regulación del campo de la formación en la práctica profesional en los Institutos de Formación Docente de la Provincia y, además, fortalecer las relaciones necesarias con las escuelas, instituciones y organizaciones durante el proceso de formación inicial de los docentes en pos de crear espacios de trabajo en conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua.

En el escenario actual es preciso fomentar el desarrollo de acciones, producciones y experiencias pedagógicas que viabilicen la construcción de redes articuladas de formación que recuperen lo que las escuelas u otras instituciones, y sus equipos, aportan a la formación de docentes, a la organización y al funcionamiento de las instituciones formadoras, y lo que éstas pueden aportar a aquéllas y a sus comunidades.

Las redes y vinculaciones posibilitan la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales será posible construir un Proyecto de Vinculación complejo, multisectorial y plural, que se concrete en diferentes ámbitos complementarios entre sí e involucre mayores niveles de compromiso compartido.

Para viabilizar la construcción de este proyecto, el Reglamento establece dos ámbitos de concreción:

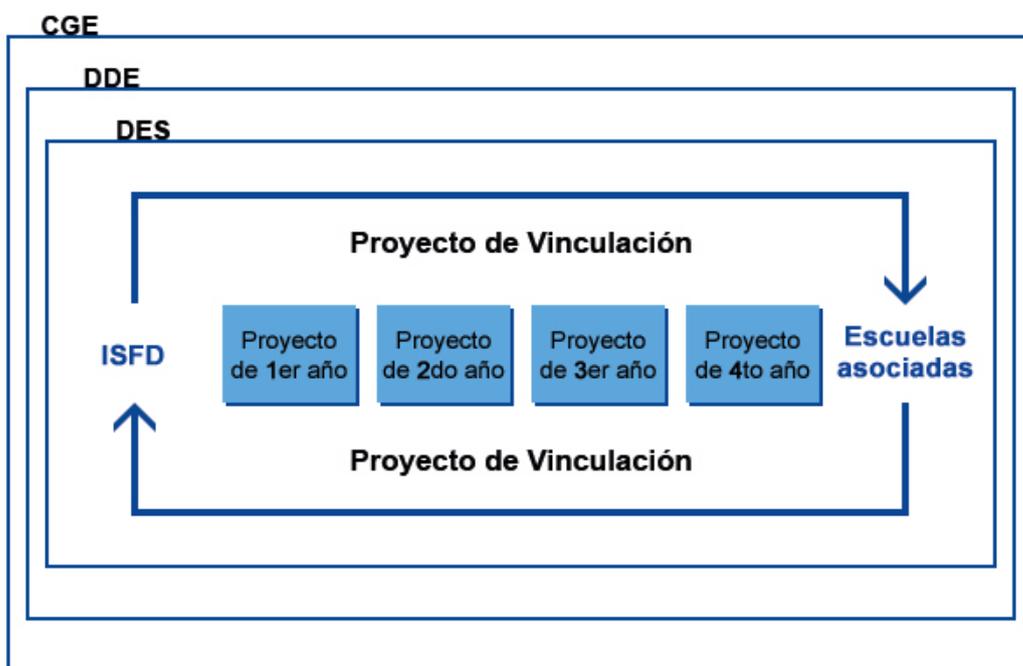
- **Ámbito de Gestión Política**

Este ámbito se configura en dos niveles complementarios: Provincial, con la participación de la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Educación de Gestión Privada y las Direcciones de Nivel del Consejo General Educación, a través de la celebración de Actas Acuerdos que posibilitarán explicitar los propósitos de las acciones conjuntas y establecer compromisos de acción; y un segundo nivel Departamental que se concreta también en la celebración de Actas Acuerdos en las que se definirán los criterios de selección y distribución de las escuelas e instituciones asociadas a los Institutos de Formación Docente y, de este modo, validar y acompañar los procesos de vinculación. En este Nivel, las

Direcciones Departamentales de Escuelas posibilitarán la participación de los equipos de supervisión de los distintos Niveles y Modalidades dependientes.

- **Ámbito Intra e Interinstitucional**

Este ámbito se integra por los Institutos de Formación Docente de Gestión Estatal y Gestión Privada, dependientes del Consejo General de Educación, y las Escuelas, Instituciones, organizaciones y asociaciones del contexto inmediato y sus equipos, y se materializa en el Proyecto de Vinculación, mediante el cual se asumirán experiencias de colaboración y de asociación entre instituciones y sujetos de los campos académico, educativo, cultural y social, durante el proceso de formación inicial de los docentes. Para tal fin también se celebrarán Actas Acuerdos.



Distribución de la carga horaria en el Campo de la Práctica Profesional³³

Es de importancia que, a lo largo del trayecto formativo, los / las estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de construir aprendizajes en distintos ámbitos y con distintos sujetos. Para esto deberán conocer y/o transitar por las diferentes modalidades: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; la Educación Artística; la Educación Rural y

³³ Res. N° 3266/11. CGE. Reglamento de prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador y las Escuelas e Instituciones Asociadas.

de Islas, la Educación Intercultural Bilingüe; la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Se deberá considerar la siguiente distribución de la carga horaria total.

Distribución de la carga horaria del campo de la Práctica Docente	Contextos de ubicación las escuelas e instituciones asociadas
10% - 15%	Contextos Rurales
15% - 20%	Contextos no Formales
20% - 25%	Contextos periurbanos
30% - 40%	Contextos urbanos

En consonancia con lo que establece la Resolución N° 24/07 CFE, el número de escuelas con las que se vincule en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada Instituto Superior, de acuerdo a los siguientes rangos:

Matrícula promedio de estudiantes por Instituto de Formación Docente	Número de Escuelas e instituciones asociadas ³⁴
10-20	1 ó 3
21-40	3 ó 4
41-60	4 ó 5
61-80	5 ó 6
81-100	6 ó 7

Intervenciones de los estudiantes en la Práctica y Residencia

Las intervenciones son instancias para que los / las estudiantes, desde el inicio de la carrera, puedan insertarse en la red de relaciones complejas del ámbito educativo e institucional; que les permitan relacionar y reconstruir los conocimientos que se van construyendo en el cursado de los diferentes espacios curriculares, dándoles sentido como saberes situados, y puedan ir asumiendo criterios de práctica docente.

Las siguientes acciones pueden realizarse de manera individual o en pareja pedagógica, según sean los acuerdos establecidos por el equipo de práctica; encada una de las intervenciones se estipula un porcentaje de horas que deberán considerarse sobre el total de la carga horaria del campo de la práctica:

³⁴ El número de escuelas podrá incrementarse según necesidades institucionales.

a) Observación y registro (7% - 10 % de las horas)

Realizar observaciones y registros de la institución y del aula en particular, consiste en la elaboración del “estado de situación” del grupo o destinatarios; el / la estudiante puede leer e interpretar la clase como “un texto”, lo que facilitará la selección de materiales, el diseño contextualizado del proyecto didáctico, la enseñanza, el análisis de los aprendizajes y la evaluación.

b) Ayudantía docente (10%- 20%)

El/la estudiante desde este rol podrá mediar en la transmisión y recuperación de conceptos, desarrollo de ejercicios, talleres bajo la guía y supervisión directa de el/la docente responsable. La intervención no se limita a un momento específico de la clase sino que puede extenderse durante todo el transcurso de la misma.

El trabajo en conjunto entre docente y ayudante orienta la comunicación hacia la horizontalidad y promueve la integración y consolidación del grupo de trabajo dentro del aula, abriendo la posibilidad a la construcción de experiencia pedagógica.

c) Prácticas intensivas (30% - 40%)

Las instancias anteriores brindarán herramientas a los estudiantes para que puedan hacerse cargo de la clase, y a partir de reconocer su historia, particularidades, necesidades y procesos diseñarán un proyecto didáctico que desarrollarán en un tiempo determinado acorde a la carga horaria de la unidad curricular.

d) Profundización de saberes u orientación a los alumnos y alumnas en instancias extra-clase (7% - 10%)

Este tipo de actividad debe ser planificada y considerada como parte del proceso de la formación en la práctica.

e) Intervención en otros roles como bibliotecario; preceptor/a; docente tutor/a, docente en la Modalidad Domiciliaria Hospitalaria (7 % - 10 %)

En cuanto a las horas indicadas en cada una de las Prácticas Docentes, algunas corresponden a las que desarrollarán los estudiantes en el instituto formador y otras corresponden a las realizadas en las escuelas asociadas. En este sentido se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario- taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas.

Se tenderá a constituir redes y proyectos conjuntos que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades

de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos de que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel o modalidad (urbanas, periurbanas, rurales u otras que ofrezcan servicios educativos del mismo nivel para el que se está formando, incluyendo situaciones de integración escolar) y con organizaciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, ONG, clubes, vecinales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes, por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se forma. Se recomienda considerar además la modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Resolución N° 4610/11 CGE.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextualizada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias innovadoras y actividades que se demanden o propongan. Se hace necesario incorporar prácticas contextualizadas y actitudes críticas en relación a las nuevas tecnologías.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres, seminarios y ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, docentes de las escuelas y otros profesionales invitados para que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de dichas unidades.

En este sentido, los formatos curriculares de **Seminario y Taller** abren espacios a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

Las **unidades curriculares de la Práctica Docente**, prevén la articulación entre las experiencias - intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** son coordinadas y orientadas por los profesores de Práctica que integren el equipo, directivos y docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** son coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de Práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores** colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas propuestas formativas (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras) (Resolución N° 3266/11 CGE).

Primer Año

Práctica Docente I

Sujetos y Contextos: Aproximación a la Práctica Educativa

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: Anual

Carga horaria para el estudiante: 4 horas cátedra semanales (2 horas 40 minutos reloj)
Presenciales en el instituto: 3 horas cátedra semanales (2 horas reloj) y en las instituciones asociadas: 1 hora cátedra semanal (40 minutos)

Carga horaria anual: 128 horas cátedra (85 horas 20 minutos reloj), de las cuales se considerarán 32 horas (21 horas 20 minutos) para la inserción en las instituciones asociadas

Carga horaria para los docentes: 3 horas cátedra perfil generalista - 3 horas cátedra perfil disciplinar

Marco Orientador

El formato seminario taller de este espacio se plantea como un recorrido pedagógico flexible que entiende los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permite la formación reflexiva de los estudiantes durante el primer año de la carrera a través de las primeras herramientas que les proporciona la investigación.

Es propósito de esta unidad curricular que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socios culturales y educativos formales y no formales.

Se plantean dos ejes de contenidos consecutivos. En el eje: **“La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos”**, se reconocen los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas a fin de lograr un enfoque teórico-metodológico que posibilite abordar su complejidad y problematicidad. Se recupera el enfoque socio - antropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa.

Es importante que en esta unidad se realice un abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de las propias estrategias. Incorporar la investigación en la formación docente entendida como una práctica social, caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empírea, que permite desnaturalizar, complejizar la mirada e interrogar las prácticas.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas.

En el segundo eje: **“Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas”**, se proponen instancias en las que, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** documenten los recorridos y registren las prácticas educativas como actividades complejas, que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Este último tramo del recorrido de la Práctica Docente I, tiene como propósito principal, generar espacios de producción individual y colectiva en los que se reflexione acerca de las diferentes experiencias que fueron desarrollando durante el año; para ser compartidas luego, junto a los profesores de práctica y de las instituciones asociadas.

Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar observaciones, registros y análisis de escenas educativas en distintos ámbitos formales y no formales.

Ejes de contenidos

La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos

La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento. Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen. Marcos conceptuales y herramientas metodológicas para recoger y analizar información: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada. La construcción de problemas - objeto de estudio. Técnicas de recolección y análisis de información. 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. Problemáticas y tensiones en diferentes contextos. La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.

Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios sociocomunitarios.

Producción y socialización de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el IFD y las instituciones asociadas.

Escrituras académicas.

Bibliografía

ACHILLI, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires: Clacso.

----- (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

AGENO, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación*. En *Cuadernos de formación docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

BOLIVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum*. España: Force/ Universidad de Granada.

CARUSO, M y DUSSEL, I. (1995). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

FREIRE, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En AA.VV: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

LA BELLE, T. (1994). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.

MEIRIEU, P, (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. Cuadernos de pedagogía. N°373.

PIEVI, N. y BRAVIN, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* 1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

SIRVENT, M.T. (2004). *El proceso de investigación*. 2° edición (revisada). Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1990). *La investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.

Segundo Año

Práctica Docente II Educación Secundaria y Práctica Docente

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: Anual

Carga horaria para el estudiante: 4 horas cátedra semanales (2 horas 40 minutos reloj). Presenciales en el instituto: 2 horas cátedra semanales (1 hora 20 minutos reloj) y en las instituciones asociadas: 2 horas cátedra semanal (1 hora 20 minutos reloj).

Carga horaria anual: 128 horas cátedra (85 horas 20 minutos reloj), de las cuales se considerarán 64 horas cátedra (42 horas 40 minutos) para la inserción en las instituciones asociadas.

Carga horaria para los docentes: 3 horas cátedra perfil generalista - 3 horas cátedra perfil disciplinar

Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas urbanas, periurbanas, rurales y de distintas modalidades del sistema formal de educación secundaria, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Está organizado en tres ejes: los dos primeros consecutivos y el tercero transversal. El primero: **“La práctica docente y la identidad pedagógica en el nivel secundario”** permite comprender la escuela secundaria como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades. Es un espacio de estudio de problemas desde una perspectiva interdisciplinaria. El formato seminario propiciará que se desarrollen instancias de reflexión crítica, análisis, profundización, comprensión de los contextos institucionales a través de los aportes de la investigación y de lectura y debate de materiales bibliográficos.

El segundo: **“Análisis de la dinámica institucional”**, propiciará un acercamiento a las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Se realizarán entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida y topografías que permitan describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles, asegurando el aprendizaje

de distintos roles, la intervención colaborativa de los mismos desde roles complementarios al trabajo docente, y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos, los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas.

En el eje “**Documentación pedagógica**” se considera que la escritura es una instancia fundamental para sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología Educacional, Historia de la Educación Argentina y las Didácticas específicas, resignificando la historia, identidad y características organizacionales y pedagógicas del Nivel Secundario. Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se construyen subjetividades.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes para discutir y re pensar proyectos institucionales, modos y estilos de conducción, la historia, problemáticas e identidad pedagógica del nivel.

Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar:

- Análisis de documentación institucional: proyectos educativos, proyectos curriculares, proyectos áulicos, circulares, registros de clases, acuerdos de convivencia, etc.
- Observación y registro de escenas educativas: vínculos entre docente y alumno, estrategias de enseñanza, modos de evaluación, recursos, materiales bibliográficos en el campo de la disciplina.
- Ayudantías docentes: en clases, acompañamiento en actividades individuales y grupales, tutorías, recuperación de aprendizajes, planificación y desarrollo de propuesta educativa en la enseñanza de la disciplina.

Ejes de contenidos

La práctica docente y la identidad pedagógica en el nivel secundario

El nivel secundario, historia, especificidad y organización en los distintos contextos y modalidades. La configuración institucional del nivel secundario en la actualidad, ciclos, modalidades, objetivos, programas.

Caracterización del trabajo docente en el nivel secundario: mitos, tradiciones y construcciones. Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas

Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses. Dimensiones del proceso de investigación: la construcción de problemas - objeto de estudio. Trabajo de campo, técnicas de recolección y análisis de la información.

Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socioantropológica. Gramática Institucional.

Historias institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos.

Articulación entre el Nivel Primario, Nivel Secundario y el Nivel Superior.

Proyectos institucionales en contextos: la práctica docente como experiencia formativa.

El lugar de la disciplina en la escuela asociada. Sentidos y significados.

Diseño de propuestas pedagógicas colaborativas. Documentación y narrativa de experiencias y estrategias en espacios de educación secundaria.

Documentación pedagógica

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios socio comunitarios. Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos.

Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el IFD y en las instituciones asociada. Escrituras académicas.

Bibliografía

CHAVES, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Última década N° 23. Valparaíso: CIDPA.

CORONADO, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.

DUBET, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. En Revista de antropología social: Universidad Complutense ediciones.

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

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. POGGI, M. y KORINFELD, D. Comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM. Noveduc.

GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

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

MANSIONE, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Rosario: Homo Sapiens.

MORZÁN, A, (2007). *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia, Chaco: Librería La Paz.

NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

WAINERMAN, C. SAUTU, R. comp. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2009). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2 y 3. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

Tercer Año

Práctica Docente III Cotidianeidad en las Aulas: Experiencias de Formación

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: Anual

Carga horaria para el estudiante: 6 horas cátedra semanales (4 horas reloj). Presenciales en el instituto: 3 horas cátedra semanales (2 horas reloj) y en las instituciones asociadas: 3 horas cátedra semanales (2 horas reloj).

Carga horaria anual: 192 horas cátedra (128 horas reloj), de las cuales se considerarán 96 horas cátedra (64 horas reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.

Carga horaria para los docentes: 4 horas cátedra perfil generalista - 4 horas cátedra perfil disciplinar.

Marco Orientador

En la práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en el aula; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel secundario, atendiendo a los diferentes contextos- urbanos y rurales, modalidades y ciclos del nivel.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para ambos ciclos y modalidades del nivel, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido de este campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación docente.

Esta propuesta consta de dos ejes consecutivos y uno transversal. Para iniciar este recorrido, se plantea el eje: **“La cotidianeidad en las aulas”**, en el que se abordarán las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas. Se sugiere el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde diferentes dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza, aprendizaje, contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

El segundo eje: “**Experiencias de formación**”, propone abordar las problemáticas áulicas en su complejidad, como así también otros roles como el de preceptor, tutor, docentes domiciliarios y hospitalarios, bibliotecario, entre otros. Esto es, habilitarlo como un lugar de encuentro para problematizar las diferentes prácticas con los aportes del eje anterior.

Para lograr un acompañamiento integral es necesario generar espacios para: reflexionar, producir, compartir y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de las lecturas, observaciones, análisis de las prácticas docentes y de los contextos específicos.

También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación, en una adecuada articulación, se propone la recuperación de los itinerarios de la Práctica; la selección de emergentes para el debate; la profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas para la elaboración de los marcos conceptuales; la exposición y el intercambio de perspectivas.

En las Prácticas intensivas en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, los estudiantes podrán realizar observaciones, acompañar a los estudiantes de las escuelas en actividades extra-áulicas, análisis de clases e intervenciones como bibliotecario-preceptor, producción de propuestas de enseñanza, elaboración de narrativas, documentación y compilación de las mismas.

Ejes de contenidos

La cotidianeidad en las aulas

El aula como una construcción histórica y social. Espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimiento. La construcción de la autoridad, normas y valores.

La evaluación como práctica compleja en la enseñanza de la disciplina. Distintas concepciones de evaluación. Propuestas de evaluación considerando las trayectorias estudiantiles. Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas.

Diseños curriculares provinciales del nivel secundario en sus diferentes modalidades.

Experiencias de formación

Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. La mirada del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase. Lectura y escritura de la experiencia.

Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Escrituras pedagógicas.

Análisis, diseño e implementación de propuestas de enseñanza, proyectos, unidades didácticas, clases para diferentes ciclos y modalidades del Nivel Secundario. Producción de medios y materiales didácticos.

Textos de reconstrucción crítica acerca de las experiencias.

Documentación pedagógica de experiencias en el campo de la enseñanza de la disciplina en las escuelas asociadas.

Documentación pedagógica

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos.

Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el IFD y en las instituciones asociada. Escrituras académicas. Ateneos interinstitucionales.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, N° 52. Buenos Aires: Noveduc.

DOJMAN, G. y GARBBARINI, P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Brujas: Córdoba.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Davila.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G., POGGI, M. y KORINFELD, D. Comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc- CEM.

GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

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

----- (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

MALDONADO, S. (2011). *Recrear la autoridad pedagógica, en Autorizados a enseñar*.

Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: CTERA.

TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación*. VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2009). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2 y 3. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2011). Resolución N° 1582/11 CGE. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades*. Entre Ríos.

----- (2011). Resolución N° 4610/11 CGE *Educación Domiciliaria y Hospitalaria*. Entre Ríos.

Cuarto Año

Práctica Docente IV-Residencia Escenas Educativas y Trayectorias de Formación

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: Anual

Carga horaria para el estudiante: 10 horas cátedra semanales (6 horas 40 minutos reloj).
Presenciales en el instituto: 3 horas cátedra semanales (2 horas reloj) y en las instituciones asociadas: 7 horas cátedra semanal (4 horas 40 minutos).

Carga horaria anual: 320 horas cátedra (213 horas 20 minutos reloj), de las cuales se considerarán 224 horas cátedra (149 horas 20 minutos) para la inserción en las instituciones asociadas.

Carga horaria para los docentes: 5 horas cátedra perfil generalista - 7 horas cátedra perfil disciplinar.

Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene que ser pensada como un trayecto pedagógico integrador que recupere los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La Residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada y análisis situacional.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva en un ciclo del nivel e intervenciones socioeducativas en equipo.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.
- Elaboración y socialización de un trabajo final con propuestas de intervención a futuro.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite -a través de la discusión, el intercambio y las herramientas que brinda la investigación- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas.

Esta propuesta consta de tres ejes. En el eje **“Un desafío compartido: enseñar y aprender. Espacios para construir y compartir propuestas pedagógicas”**, se abordan las propuestas de enseñanzas: su producción y análisis.

El eje **“El trabajo docente”**, se propone como un momento para pensar y pensarse como docentes, sus condiciones laborales y marcos normativos. El mismo problematizará los procesos de subjetivación docente desde una perspectiva social, histórico y política, desandando sus condiciones en la escuela secundaria hoy.

Por último y como cierre de la Práctica Docente IV, el eje: **“Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores”**, tiene como propósito analizar y producir conocimiento en relación a las prácticas realizadas, vinculándolas con aportes de diferentes perspectivas teóricas. Generar instancias para compartir las experiencias que se fueron dando, socializándolas entre los estudiantes, docentes de la práctica y de las instituciones asociadas.

Las instancias de inserción en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, posibilitarán a los estudiantes realizar: Análisis de registros de clases, construcción de categorías. Escrituras pedagógicas. Producción de medios y materiales didácticos
Diseño y desarrollo de proyectos didácticos disciplinares.

Ejes de contenidos

Un desafío compartido: enseñar y aprender espacios para construir y compartir propuestas pedagógicas

Diseño de propuestas de enseñanza: proyectos, unidades didácticas, clases.

Implementación de diseños alternativos para diferentes ámbitos, ciclos, y modalidades.

Producción de medios y materiales didácticos.

El trabajo docente

Marco normativo. Requisitos para el ingreso y para el desempeño profesional docente. Evaluación docente. Régimen de Licencias. Norma concursal en educación secundaria. Constitución de la identidad docente, socialización e internalización de determinados modos de ser, actuar, pensar, sentir la docencia. Subjetividad, experiencia y formación.

Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación de narrativas y proyectos educativos.

Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el IFD y las instituciones asociadas.

Escrituras académicas.

Socialización e intercambios con docentes asociados, estudiantes y docentes de la Práctica del Instituto de Formación Docente

Ateneos interinstitucionales. Coloquio final integrador.

Bibliografía

DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. En Revista Ensayos y Experiencias. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, N° 52. Buenos Aires: Noveduc.

DOJMAN, G. y GARBBARINI, P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Brujas: Córdoba.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. POGGI, M y KORINFELD, D Comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc - CEM.

GUBER, R. (2005). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

LARROSA, J, (S/D) *La experiencia y sus lenguajes*. En Serie Encuentros y Seminarios, La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, s/f,

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones*

sociales de la escolarización. Madrid: Morata.

MALDONADO, S. (2011). *Recrear la autoridad pedagógica, en Autorizados a enseñar*. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: CTERA.

MANSIONE, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Rosario: Homo Sapiens.

POPKEWITZ, T. (1990). *Profesionalización y formación del profesorado*. En Revista *Cuadernos de Pedagogía*, N° 184.

REMEDI, E. (1987). *La identidad de una actividad. Ser maestro*. México: die-cinvestav-ipn.

TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación*, VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2009). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.

----- (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2009). Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo1, 2 y 3. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----- (2011). Resolución N° 1582/11CGE. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades*. Entre Ríos.

----- (2011). Resolución N° 4610/11CGE Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Entre Ríos.



5.CORRELATIVIDADES

CORRELATIVIDADES

Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura³⁵

	Unidad Curricular	Correlativa con
2 a ñ o	Filosofía	Pedagogía (R)
	Psicología educacional	Pedagogía (R)
	Historia Social y Política Argentina Y Latinoamericana	Pedagogía (R)
	Práctica Docente II	Práctica Docente I(A); Pedagogía(R);Didáctica General(A);Gramática I (A);Teoría Literaria(A)
	Sujetos de la Educación Secundaria	Didáctica General (R);Pedagogía (R)
	Gramática II	Gramática I(R)
	Lengua y Literatura clásica I (Latín)	Gramática I (R);Teoría literaria (R)
	Literatura Universal II	Literatura Universal I(R);Literatura Española I(R);Teoría Literaria(R)
3 a ñ o	Didáctica de la Lengua y la Literatura I	Literatura Universal I(R);Literatura Española I(R);Teoría Literaria(R);Gramática I(R);Didáctica General (A);Pedagogía(R)
	Historia de la Educación Argentina	Pedagogía(A);Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana(R)
	Sociología de la Educación	Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana(R)
	Práctica Docente III	Práctica Docente II(A);Psicología Educacional (R);Sujetos de la Educación Secundaria (R);Didáctica de la Lengua la Literatura I (R);Gramática II (A);Literatura Universal II (R)
	Análisis y organización de las Instituciones Educativas	Sujetos de la Educación Secundaria (R);Práctica Docente I (A); Práctica Docente II (R)
	Literatura Argentina I	Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana (R);Teoría Literaria (A);Literatura Universal I (A)
	Lengua y literatura clásica II (Griego)	Lengua y Literaturas Clásicas I(Latín) (R)
	Literatura Latinoamericana I	Historia Social y Política Argentina ,y Latinoamericana (R);Teoría literaria (A);Literatura Española(A)
4 a ñ o	Epistemología de la Lingüística	Filosofía(R);Gramática II (R)
	Didáctica de la Lengua y la Literatura II	Didáctica de la Lengua y Literatura I (A); Sujetos de la Educación Secundaria (R);Gramática II (A);Literatura universal II (R);Literatura Española (A)
	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana (A); Filosofía (A);Sujetos de la Educación Secundaria (A)
	Práctica Docente IV	Todas las UC de Tercer año (A)
	Alfabetización	Didáctica de la lengua y Literatura I (R);Pedagogía (A); Historia de la Educación Argentina (R)
	Literatura Argentina II	Literatura Argentina I(R);Literatura Latinoamericana I (R); Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana(A)
	Historia de la lengua	Lengua y Literatura clásica I (Latín)(R);Lengua y literatura clásica II;(Griego) (R)
	Lingüística y Análisis del Discurso	Epistemología de Lingüística (R)
Literatura Latinoamericana II	Literatura Argentina I(R);Literatura Latinoamericana I (R) Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana(A)	

Referencias: A: aprobada - **R:** regularizada

³⁵ Para cursar una unidad curricular, el estudiante puede tener regularizada y/o aprobada la UC correlativa anterior.

Para rendir una UC, el estudiante debe tener aprobada/s la/s unidad/es curricular/es correlativa/s.



6.EQUIPOS DE CÁTEDRA

EQUIPOS DE CÁTEDRA

Campo de la Formación General

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docentes	Conformación de equipo
Oralidad, lectura, escritura y TIC	2	3	3	Perfil Lengua
			3	Perfil TIC
Corporeidad, juego y lenguajes artísticos	3	3	2	Artes Plásticas
			2	Educación Musical
			2	Educación Física

Campo de la Práctica Profesional Docente

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docente	Conformación de equipo
Práctica Docente I Sujetos y contexto, aproximación a la Práctica Educativa	2	4	3	Perfil Generalista
			3	Perfil Disciplinar
Práctica Docente II Educación Secundaria y Práctica Docente	2	4	3	Perfil Generalista
			3	Perfil Disciplinar
Práctica Docente III Cotidianeidad en las aulas: Experiencias de Formación	2	6	4	Perfil Generalista
			4	Perfil Disciplinar
Práctica Docente IV. Residencia Escenas Educativas y trayectorias de formación	2	10	5	Perfil Generalista
			7	Perfil Disciplinar



Educación

Consejo General de Educación

Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones

Gobierno de Entre Ríos

CONTRATAPA LENGUA Y LITERATURA