

SAN LUIS, 01 de febrero de 2022

VISTO:

El EXD-0000-6070664/21 y,

CONSIDERANDO:

Que el artículo 37° de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional establece que las provincias tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los institutos de Educación Superior bajo su dependencia;

Que la Resolución CFE N° 24/07 (act. DOCEXT 2407640/21) aprueba los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” que constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, alcanzando a los Institutos Superiores de Formación Docente dependientes de las distintas jurisdicciones;

Que la misma Resolución establece, respecto de los diseños curriculares, que: “La duración total de todas las carreras de Profesorado alcanzara un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de educación superior”, y que además: “Los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento: 30.1. Formación general (...) 30.2. Formación específica (...) 30.3. Formación en la práctica profesional (...)”;

Que la Resolución CFE N° 74/08 (act. DOCEXT 2407639/21) que aprobó el documento sobre titulaciones para las Carreras de Formación Docente, en su Anexo I, dispone en el punto 123 que: “Uno de los objetivos de la política nacional de formación docente, explicitados por la Ley en su artículo 73, es el de “otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema”;

Que en su parte el proceso de validación nacional compatibiliza el respeto por las propuestas de las jurisdicciones en la elaboración y definición de sus diseños curriculares (pto. 126);

Que por Resolución N° 1892/16, obrante en act. DOCEXT 2407637/21 del Ministerio de Educación de la Nación, se establecen los componentes que deberán contener los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales en el país, como así también el procedimiento por el cual se solicitara la validez nacional de los títulos;

Que asimismo se determina en la citada normativa que se hace necesario establecer las cohortes para las cuales tendrá validez nacional el Diseño Curricular que forma parte integrante de esta Resolución en su Anexo, definiendo para este caso la vigencia para las cohortes 2022 a 2025 inclusive;

Que hasta la cohorte 2021 inclusive estaba vigente el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua San Luis y del Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes aprobado por Resolución N° 24-ME-2014 y Resolución N° 148-ME-2020 (acts. DOCEXT 2211157/21 y RESOLU 148/20 respectivamente);

Que el Régimen Académico Marco (RAM), aprobado por Resolución N° 386-ME-2011, obrante en act. DOCEXT 2407636/21, el cual en su Artículo 29 prevé que: “Cuando se apruebe el cambio o modificación del diseño curricular de una misma carrera, el IES

correspondiente deberá garantizar al alumno la culminación de sus estudios conforme el plan de estudios de origen, salvo que éste optara por finalizarlos según el nuevo diseño, para lo cual el IES deberá emitir el instrumento legal otorgando la equivalencia de los espacios curriculares acreditados”;

Que en la Resolución N° 185-ME-2021 (act. RESOLU 185/21), se dispone la actualización e innovación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales vigentes para la Formación Docente Inicial en los institutos superiores de formación docente de gestión pública y privada de la Provincia, en respuesta a los nuevos desafíos que enfrenta el sistema educativo y la formación docente en la actualidad, para ser implementados a partir del ciclo lectivo 2022;

Que por Resolución N° 83-PESNU-2021, obrante en act. DOCEXT 2213464/21, se establecieron los lineamientos esenciales que deben incorporarse en los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación Docente Inicial en los Institutos superiores de formación docente de gestión pública y privada de la Provincia, para ser implementados a partir del ciclo lectivo 2022;

Que la Comisión Ad-Hoc conformada por Resolución N° 95-PESNU-2021 presentó propuesta tentativa de Diseño Curricular, la que fuera analizada, compilada y adecuada por la Comisión Ad-Hoc dispuesta por Resolución N° 145-PESNU-2021, la cual emite Dictamen Favorable (act. DOCEXT 2407746/22) para la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional incorporado en act. DOCEXT 2414228/22, el cual cumple con los requisitos exigidos por la normativa nacional y jurisdiccional vigente;

Que en act. NOTAMP 559973/22 el Programa Educación Superior No Universitaria solicita la aprobación del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional para el Educación Secundaria en Lengua y Literatura a los efectos de iniciar la tramitación de validez nacional de su título ante la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación;

Por ello y en uso de sus atribuciones;

LA MINISTRO SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN  
RESUELVE:

Art. 1°.- Aprobar, a partir de la cohorte 2022 y hasta la cohorte 2025 inclusive, para la carrera Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua San Luis y del Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes, el Diseño Curricular que como Anexo forma parte integrante de la presente Resolución, el cual tiene una carga horaria total de 2.848 horas reloj.-

Art. 2°.- Establecer que el título que corresponde al Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura es “Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura”.-

Art. 3°.- Disponer que el Diseño Curricular aprobado en el Art. 1° de la presente Resolución será de aplicación en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis y en el Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes.-

Art. 4°.- Encomendar al Subprograma Capacitación Docente la gestión e instrumentación de un proceso de capacitaciones para Docentes y Alumnos a efectos de fortalecer la implementación del Diseño Curricular aprobado en el Art. 1° de la presente Resolución y a los Institutos responsables de la implementación del mismo a partir de la cohorte 2022 que notifiquen a los interesados sobre su

implementación y la posibilidad de optar por el mencionado plan de estudios.-

Art. 5°.- Gestionar formalmente la Validez Nacional del Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado en el Art. 1° de la presente Resolución ante la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación.-

Art. 6°.- Pasar las presentes actuaciones al Programa Educación Superior No Universitaria y por su intermedio, hacer saber al Instituto de Formación Docente Continua San Luis y al Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes.-

Art. 7°.- Comunicar y archivar.-

**ANEXO**  
**PROFESORADO DE EDUCACIÓN EN SECUNDARIA EN**  
**LENGUA Y LITERATURA**

- a. Diseño curricular del:  
 PROFESORADO DE EDUCACIÓN EN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA
- b. Denominación de la carrera:  
 PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA
- c. Título a otorgar:  
 PROFESOR/A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA
- d. Duración de la carrera en años académicos:  
 4 Años
- e. Carga horaria total de la carrera (expresada en horas cátedra y horas reloj):  
 Este Profesorado cuenta con **2.848** horas reloj, equivalente a **4.272** horas cátedras.
- f. Condiciones de ingreso.

Las condiciones de ingreso a la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura se enmarcan en la normativa nacional y jurisdiccional: Ley de Educación Superior N° 24.521, Resolución CFE N° 72/08 y Resolución N° 386-ME-2011, respectivamente.

Respecto a las condiciones de ingreso la Ley de Educación Superior establece en el Artículo N° 7 que “Todas las personas que aprueban la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente...”

En concordancia con lo previsto en el Anexo II de la Resolución CFE N° 72/08 que prevé en el apartado 2.9 “*el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades y un nuevo reparto de responsabilidades inherentes al proceso formativo que vincula a formadores y estudiantes*”, la normativa jurisdiccional establece en su capítulo II, “Del Ingreso e Inscripción”, artículo 3° que: “*La inscripción a las carreras de formación docente (...) es abierta a todos los aspirantes argentinos o extranjeros que cumplimenten con los requisitos establecidos en el Reglamento Académico Marco*”. Por otra parte, en el Artículo 6° se establecen las condiciones académicas para el ingreso a los Institutos de Educación Superior, en estos términos: “*Los IES deberán contemplar en el RAI<sup>1</sup> una instancia de ingreso, garantizando que el mismo sea directo, pudiendo adoptar el formato que se considere más conveniente*”.

En este sentido y en el marco de la política educativa jurisdiccional para la formación docente inicial en el nivel superior, se deberán promover instancias y estrategias de acompañamiento a las trayectorias formativas de los/las estudiantes, especialmente en el primer año de la carrera, en pos de fortalecer el ingreso directo y abierto, así como la permanencia y la calidad de la oferta.

<sup>1</sup> La sigla RAI denomina los Reglamentos Académicos Institucionales.

g. Marco de la Política Educativa Internacional, Nacional y Provincial para la Formación Docente.

*En lo de citar en las márgenes los libros y autores de donde sacáredes las sentencias y dichos que pusiéredes en vuestra historia, no hay más sino hacer de manera que venga a pelo algunas sentencias o latines que vos sepáis de memoria, o a lo menos que os cuesten poco trabajo el buscallo, como será poner, tratando de libertad y cautiverio: Non bene pro toto libertas venditur auro.*

(Miguel de Cervantes, 1605)

Las sociedades actuales se encuentran atravesadas por un complejo proceso de transformación que afecta la forma en cómo las personas se organizan, trabajan, se relacionan y aprenden.

Los avances de la globalización, los cambios medioambientales, las crisis económicas y financieras mundiales, el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, la robótica, las nuevas perspectivas de género y las emergencias sanitarias son algunos de los nuevos desafíos que atraviesan la vida de las personas y las sociedades en la actualidad.

En este contexto de cambio y renovación permanente, el conocimiento actualizado adquiere un valor destacado para la formación de la ciudadanía y para el desarrollo de sus capacidades de innovación y adaptación a diferentes y variadas realidades.

En este escenario, el proceso educativo en general y las instituciones educativas en particular se ven impelidas a generar transformaciones que permitan y garanticen a las nuevas infancias y juventudes, el acceso equitativo y cualificado a los valores culturales que rigen los tiempos actuales y futuros.

A su vez, estas grandes transformaciones sociales demandan de una redefinición del rol docente, de su formación y su desarrollo profesional, por lo que se hace necesario actualizar e innovar los diseños curriculares como punto de partida para generar las condiciones para el logro de propuestas de enseñanza inclusivas, innovadoras y de calidad.

En ese sentido nos preguntarnos ¿Qué cambios se hace necesario introducir en la formación de los profesores para que lideren los cambios que la sociedad está demandando?

Algunas respuestas pueden encontrarse en las definiciones de política educativa, tanto globales como locales, emanadas de instituciones y gobiernos que orientan el mejoramiento de la educación.

En este sentido, se toma en consideración la Resolución 70/1 del año 2015 de la Organización de las Naciones Unidas por la que aprueba el documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, cuyos objetivos y metas son de carácter integrado e indivisible, de alcance mundial y de aplicación universal. Entre las metas y objetivos establecidos, se atiende particularmente el objetivo 4, consistente en “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Para la materialización de este objetivo se constituyó una hoja de ruta definida en el Marco de Acción Educación 2030, que se basa esencialmente en dos pilares políticos fundamentales relativos al seguimiento y la promoción de las oportunidades de aprendizaje, así como a las personas excluidas, instando a avanzar en la consecución de los acuerdos internacionales existentes en materia de educación superior que reconocen que un sistema educativo de enseñanza

superior correctamente establecido y reglamentado permite ampliar el acceso, la igualdad, la calidad y la pertinencia a la vez que reducir la disparidad entre el contenido de la enseñanza y lo que el alumnado debe aprender a fin de garantizar el desarrollo sostenible y de aprovechar plenamente las tecnologías, los recursos educativos abiertos y la enseñanza a distancia.

Asimismo, la UNESCO considera que la igualdad es un aspecto esencial para lograr una educación de calidad y reconoce los esfuerzos que los países han hecho sobre esta cuestión, así como la necesidad de renovarlos con miras a reforzar los sistemas de enseñanza superior para que se actualicen y se basen en los instrumentos normativos y las instituciones eficaces, al dar prioridad al acceso inclusivo.

En consonancia, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (en adelante: LEN) en el Título IV, Capítulo II, Art. 71 establece que "La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as."

Y, tal como lo establece la LEN, pensar en construir una sociedad más justa implica plantearse qué debe saber un docente e implícitamente, qué debe saber un estudiante, entendiendo que la institución escolar juega un rol central en ese proceso de construcción social. La escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, si la concebimos como espacio social de construcción de lo público.

En términos de formación docente, se hace necesario atender lo establecido por Resolución CFE N° 24/07 que define los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, estipulando una duración mínima de 4 años, con una carga horaria mínima de 2600 horas reloj y la estructuración en tres campos de conocimiento: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional.

Asimismo, la Resolución del Consejo Federal N° 30/07 establece que serán funciones de los Institutos de Formación Docente el acompañamiento de los primeros desempeños docentes; la formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; la formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; la preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; la actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; el asesoramiento pedagógico a las escuelas; la formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente y el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

En este marco normativo se destaca la Resolución CFE 407/21 que pone en marcha una nueva etapa del "Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela" destinado a todas/os las y los docentes de gestión estatal, social y comunitaria y privada, de todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria y de la educación superior, técnica y docente, abarcando el período 2021-2023.

En cuanto a las definiciones del nuevo rol profesional necesario para llevar adelante este proceso de cambio y actualización, el Consejo Federal de

Educación emitió la Resolución CFE N° 337/18 que aprueba el “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial” por el que se plantea la necesidad de redefinir cuáles son los saberes y capacidades profesionales que los futuros docentes necesitan desarrollar, en su formación inicial y a lo largo de su carrera, para promover aprendizajes significativos y relevantes para la vida, en todos los/las estudiantes.

A partir de este acuerdo se definen a las capacidades profesionales docentes como “construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas– para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia”.

Asimismo, este enfoque proporciona un horizonte para fortalecer la relación entre la formación y las características y desafíos vinculados a la práctica profesional docente a la vez que exige integrar los aportes de todas las unidades curriculares, en tanto las capacidades sólo se consolidan en relación con la multiplicidad de saberes que hacen a la formación de los docentes, tales como los saberes disciplinares –los que se deben enseñar y los que son necesarios para enseñar– y las actitudes que promuevan ambientes favorables para el aprendizaje, el desarrollo eficaz de la enseñanza y la participación democrática en la vida escolar.

Estas capacidades generales son: dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario, y comprometerse con el propio proceso formativo.

En términos jurisdiccionales es importante destacar el gran desarrollo en el Sistema Educativo, del proyecto pedagógico innovador “Escuela Generativa” sancionado mediante la Ley N° 11-1011-2019, y por la cual se disponen los lineamientos comunes característicos de este modelo, entre los que se encuentran: el favorecimiento de la libertad de los/las estudiantes tomándolos como centro del proceso de aprendizaje; la realización de actividades en espacios de educación no formales como clubes, academias de danzas, espacios gubernamentales ligados a la cultura, al arte y al deporte; el desarrollo de un proyecto educativo institucional contextualizado y desde un eje disparador como el deporte, la danza, la comunicación, el medio ambiente, la música, el teatro, la informática o las ciencias.

En relación a la ESI la provincia en el año 2018 adhiere mediante Decreto N° 5144 la Ley N° 26150 al Programa nacional de Educación Sexual Integral, con la intención de brindar garantías para el ejercicio del derecho que las y los niños y jóvenes de la provincia tiene de recibir Educación Sexual Integral.

Otro importante antecedente lo constituye la Resolución N° 1-PES-2020 que crea el Ciclo de Postítulos "La Educación como Base del Bienestar Humano", con una oferta de actualizaciones académicas para la formación docente continua que sienta las bases para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos transversales como la Educación Sexual Integral, la Innovación Educativa, la Educación Inclusiva, la Educación Patrimonial, la Educación Ambiental Cultural, la Educación Rural, entre otros.

Siguiendo los lineamientos establecidos por la Resolución n° 83- PESNU-2021, se toma en cuenta que el nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional para la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura debe “atender a los lineamientos comunes que caracterizan a las escuelas del sistema educativo provincial” y poner especial atención a la incorporación de contenidos

relacionados con el patrimonio cultural sanluiseño, profundizando además en el fortalecimiento de las capacidades de lecto-escritura e interpretación de textos, así como las capacidades profesionales para la capacitación docente inicial, ambas ampliamente desarrolladas en el marco del diseño curricular vigente aprobado por la Resolución n° 24-ME-2014.

Asimismo, y en consonancia con la citada resolución el nuevo Diseño curricular articulará los conocimientos relacionados con la educación digital, desarrollo tecnológico en el aula, ESI y Culturas Originarias, ya incorporados en el diseño vigente y que tendrán continuidad y desarrollo en el futuro diseño; articulando, además, saberes relacionados con los emergentes sociales contemporáneos que tienen que ver con los contenidos ambientales y patrimoniales.

La Ley N° II-0526-2006 de Patrimonio Cultural de la Provincia de San Luis, en congruencia con la Ley Nacional 25.743, establece que los docentes son agentes patrimoniales que deben participar activamente en la identificación, valoración y protección de los bienes patrimoniales culturales en particular en aspectos de resguardo, información y enajenación.

Como establece su Artículo 4° los docentes deben evitar el “peligro de destrucción o deterioro” de los bienes patrimoniales recepcionando o comunicando por sí mismo a la Autoridad de Aplicación cuando se tenga “conocimiento del peligro de destrucción o deterioro de un Bien de aquéllos comprendidos” en la Ley.

Con respecto al Registro del Patrimonio Cultural (Artículo 13) los docentes son definidos como agentes que pueden brindar “suministro de información oficial fehaciente y asesoramiento idóneo”, y sobre la enajenación de los bienes culturales el Artículo 29 establece que “las instituciones autónomas o las autárquicas del mismo, en particular las culturales y docentes en todos sus niveles educacionales, científicos, técnicos, artísticos -con sede de sus establecimientos en jurisdicción territorial provincial-, no podrán transmitir el dominio o posesión o tenencia del Bien, excepto los casos de operaciones entre sí que no implique la salida de aquél del territorio de la Provincia”.

En este marco, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales ocupan un lugar esencial en las políticas definidas para el ámbito educativo, resultando de un proceso de construcción colectiva y dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto social, político y cultural.

#### Algunas definiciones curriculares:

Habiendo definido el marco de la política educativa nacional y jurisdiccional para la formación docente, y teniendo en cuenta las definiciones curriculares jurisdiccionales plasmadas en la Resolución N° 83-PESNU-2021, se tomaron dos decisiones centrales: en primer lugar, incluir algunos aspectos comunes a todos los Diseños Curriculares. Esta prescripción implica que al interior del Campo de la Formación General (en adelante CFG) como del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (en adelante CFPP), se definieron componentes curriculares comunes a los Diseños de todos los Profesorados. Estos componentes son: denominación, formato, carga horaria y ubicación en el mapa curricular de todas las unidades curriculares. A su vez cabe destacar que si bien los contenidos del CFG se replican de manera idéntica en todos los casos, no ocurre lo mismo con los relativos al CFPP, ya que la vinculación necesaria de este Campo con los distintos niveles y modalidades de referencia, exige su correspondiente adecuación.

Por otra parte y en segundo lugar, definir aspectos que reflejen las particularidades relativas a las disciplinas y los niveles de referencia para el que forma cada carrera. Es así como el Campo de la Formación Específica (en adelante CFE) comprende en cada caso, un recorrido que recupera enfoques y



perspectivas actualizadas al interior de cada campo de conocimiento y en sus dimensiones epistemológica, pedagógico-curricular y didáctica.

En tercer lugar, se propone la transversalización del conocimiento sobre el patrimonio cultural, lingüístico y natural de la Provincia de San Luis y la realidad socio-comunitaria de la que emergen dichos saberes. Para ello, se alentará un trabajo de tipo transversal que integre estos conocimientos en el cotidiano de la práctica áulica creándose, además, dos espacios curriculares en el último año de la carrera que, bajo un formato optativo de taller o seminario, abordarán estas temáticas específicas desde marcos transdisciplinarios con la atención centrada en propuestas académicas situadas y en los emergentes socio-comunitarios.

En términos de los niveles de concreción curricular, se hace necesario destacar que los contenidos incluidos en esta instancia, revisten un nivel de generalidad que deberá adquirir especificidad en el nivel áulico, al momento que los formadores de formadores encargados de cada unidad curricular, elaboren sus propuestas programáticas.

En cuanto al proceso de construcción de los Diseños Curriculares, la normativa citada también estableció la conformación de Comisiones Curriculares Jurisdiccionales integradas por representantes del claustro docente, referente disciplinar y representante del equipo técnico del Programa de Educación Superior y Capacitación Docente. El trabajo al interior de estas comisiones podría definirse como un camino de marchas y contramarchas que dan cuenta de las discusiones, debates y de la pluralidad de miradas, necesarias, que deben tenerse en cuenta al momento de pensarlo y definirlo.

Este recorrido que no se presenta de manera lineal y monótona, traduce una concepción del *currículum* que lo define como una construcción histórica, ya que en tanto selección de contenidos legítima para la formación docente, implica un posicionamiento que no sólo es técnico, sino además político. Esta perspectiva nos interpela respecto a la complejidad que reviste esta tarea y a la importancia de avanzar en grados crecientes de acuerdo sobre los aspectos que incluye, bajo la premisa central definida a nivel jurisdiccional sobre la mejora de las trayectorias estudiantiles. Cabe destacar en este sentido, que el objetivo central radica en acercar las trayectorias ideales a las reales, proponiendo a los estudiantes recorridos variados tanto a nivel teórico, como en las múltiples instancias de inserción en diversos ámbitos y escenarios educativos.

#### h. Fundamentación de la propuesta curricular.

En este apartado se incluyen especificaciones relativas a nociones que permiten fundamentar la propuesta curricular que comprende el Diseño de esta carrera de formación docente. Se ha estructurado en una serie de subtítulos, que explicitan las concepciones que sustentan los principios a partir de los cuáles ha sido estructurado.

¿Qué entendemos por currículum?

En el campo de la educación, currículum es un término polisémico asociado a múltiples significados. Esto se debe a que el currículum es una construcción política, social y cultural. Representa lo que una sociedad, en una encrucijada histórica determinada, considera que es importante saber, organizando sus prácticas educativas en torno a esa definición preliminar. Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi<sup>2</sup> sintetizan esta perspectiva amplia para la conceptualización del currículum de esta manera:

---

<sup>2</sup> Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique. (Cap. 2)

*El currículum – como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social- es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos. (Gvirtz-Palamidessi, 1998, pág.25).*

Sin embargo, el significado social del currículum no depende (al menos de manera estricta) de los conceptos teóricos sobre el mismo. Si no existiera una distancia real entre lo que un currículum es, desde su constitución teórica, y la función que socialmente adopta, no existirían las extensas discusiones académicas que han versado sobre esta temática. Muchas de ellas, incluso, se han propuesto como objetivo encontrar vías de comunicación entre esas dos realidades: la del texto “normativo” y la de la realidad de las prácticas educativas.

Cabe destacar que en torno a la temática curricular, el debate actual en el campo del currículum toca temáticas y problemáticas tales como: el currículum como práctica social; la diferenciación entre el currículum formal, el vivido y el oculto; la función social del currículum en cuanto a transmisión, reproducción y producción cultural, social, política e ideológica.

En esta propuesta se plantea un posicionamiento respecto a la problemática en materia curricular que permita generar aperturas hacia aspectos de observación y problematización sobre lo que un currículum implica en materia de definiciones a todos los niveles: el de la macropolítica, el de las instituciones, el del aula y el de cada uno de los actores sociales involucrados. Para delinear lineamientos curriculares que den cuenta de este proceso de aprehensión y problematización que les es inherente, es necesario traer al debate todos los aspectos ideológicos, culturales, políticos, sociales, e incluso técnicos que atraviesan la discusión curricular.

El currículum comprende, por un lado, una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos) que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales intervienen en las definiciones curriculares no sólo en la instancia de su conformación, sino también en la instancia en que el currículum deviene en práctica. Este es uno de los aspectos más plurales de un currículum, porque si bien los elementos culturales emergentes en una propuesta curricular tienen más puntos de contacto con los grupos hegemónicos (en lo que concierne a intereses educativos), también es cierto que los intereses de otros grupos con menor representación tienen su impacto directo sobre el currículum, especialmente en su instancia de despliegue y concreción. No es éste el espacio para debatir sobre los poderes implicados en las definiciones culturales que impactan sobre el currículum, pero sí es el espacio para hacer explícita su participación como aspecto relevante a la hora de pensar lineamientos curriculares.

Por otra parte, como lo expresamos anteriormente, el currículum es un nivel de concreción de la política educativa, en el sentido de que se inscribe en el marco de un proyecto político-social amplio que lo contiene y al mismo tiempo lo retroalimenta. En este sentido, el currículum muestra toda su complejidad, porque es ideología (ningún currículum puede pretenderse “neutro”) al mismo tiempo que praxis. Todo proyecto educativo es político, especialmente por sus fines sociales, pero también porque comprende una serie de líneas de acción tendientes a alcanzar esos fines, es decir, que no sólo implica, sino demanda, la praxis. En este sentido, la dimensión política es crucial para garantizar la viabilidad de un currículum.

El currículum es también una praxis de dimensión institucional, y en este ámbito se desarrollan las auténticas concreciones: la síntesis de elementos culturales

no encuentra todas sus formas de representación hasta llegar a la dimensión institucional, en la que todos los actores sociales involucrados aprehenden y producen elementos vitales para la constitución y concreción de toda propuesta curricular. La dimensión institucional es el verdadero devenir curricular, en el que las diversas tensiones de la complejidad curricular emergen y entran en pugna.

Finalmente, no se debe excluir del análisis otro aspecto central: el currículum también se constituye en una dimensión formal o técnica. Por mucho tiempo el currículum fue entendido sólo en términos de programa o plan de estudios.

Actualmente, ese carácter estructural y programático de un currículum es sólo una de las dimensiones que lo constituyen como construcción cultural, y ya no es posible pensar esta dimensión como una simple enunciación de propósitos de aprendizaje o contenidos prescriptos. El currículum implica una selección que siempre es histórica, en el sentido de que está profundamente atravesada por lo que una sociedad determina que es importante saber para sus ciudadanos en un momento específico, enmarcado por sus paradigmas culturales, su realidad macroeconómica, sus pugnas ideológicas y sus definiciones en cuanto a intereses sociales de la educación. Por lo tanto, las definiciones curriculares respecto a **qué** debe formar parte del currículum y **qué** no, distan enormemente de ser meras discusiones sobre cuestiones pedagógicas o educativas. Da Silva<sup>3</sup> explica las definiciones profundas que se encuentran detrás de la selección curricular de esta manera:

*En las teorías del currículo, la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”, o mejor, “qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”. Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo. En verdad, de alguna forma, esa pregunta precede a la pregunta “¿qué?”, en la medida en que las teorías del currículo deducen el tipo de conocimiento considerado importante justamente a partir de descripciones sobre el tipo de persona que consideran ideal. ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista de educación? ¿Será la optimizadora y competitiva de los actuales modelos neoliberales de educación? (...) A cada uno de estos “modelos” de ser humano corresponderá un tipo de conocimiento, un tipo de currículo.*

*En el fondo de las teorías del currículo hay, entonces, una cuestión de “identidad” o de “subjetividad”. (...) En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podamos decir que, además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad. (Da Silva, 1999, P.5-6)*

La presente propuesta curricular se posiciona desde la asunción del carácter complejo de la noción de currículum como una dimensión inexorable en el proceso de definiciones curriculares, y entiende que dicho proceso asienta sus bases y fundamenta la viabilidad de los lineamientos alcanzados en el carácter amplio de la discusión curricular.

#### *Desafíos de la formación docente inicial*

La docencia es una práctica social transformadora. Muy frecuentemente los docentes sienten sobre sus espaldas el “peso” de esa importante

<sup>3</sup> Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica. (2ª. Edición).

responsabilidad que sólo puede ser aliviado por las herramientas (y no sólo las de tipo estrictamente académico) que le proporciona su formación inicial y las opciones que se le proporcionen para su formación continua. En este sentido, los formadores de formadores llevan el peso más importante: la doble responsabilidad de pensar en sus alumnos como sujetos de la educación superior y como futuros educadores.

Formar un docente es una tarea de suma complejidad. Implica desafíos enormes: formarlos desde ciertos criterios estables con el objetivo de que luego se desempeñen profesionalmente en un contexto eminentemente cambiante y dinámico ya es una clara muestra de la dificultad de la tarea. Por otra parte, en los niveles educativos en los que ejercen posteriormente los egresados de los profesados, emergen los aspectos más conflictivos de las demandas de su profesión. En diversos estudios realizados en Argentina y otros países latinoamericanos, las conclusiones se aproximan reiteradamente a las mismas problemáticas. Se citan aquí conclusiones similares de dos estudios realizados a nivel nacional:

*Los docentes mencionan, recurrentemente, la distancia entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas (que ellos denominan) “reales” a los que deben enfrentarse en la práctica. Manifiestan, a su vez, dificultades para poder tender puentes entre los dos ámbitos de una misma realidad, para establecer relaciones entre la formación recibida en el profesorado y las prácticas que deben desarrollar actualmente en las instituciones educativas. Como plantea (Zoppi, 2001) “...La teoría educativa supuestamente científica dada en los profesados no es percibida como algo que se relaciona con las necesidades sentidas ni con los problemas a ser atendidos por los maestros en la relación con los alumnos”.<sup>4</sup>(Bonini, 2010, pág.3)*

*La formación actual de docentes adolece, en términos generales (y no sólo en la Argentina según diversas investigaciones), de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que se forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional.<sup>5</sup> (Terigi, 2011, pág.8)*

Estos datos sobre la situación actual de la formación inicial son materia de debate al interior de las instituciones formadoras de docentes. La realidad del nivel para el que se forma - en el caso de este diseño en particular, el nivel secundario- de alguna manera ejerce dos funciones simultáneas: se constituye en referente y al mismo tiempo en evaluador. Impulsa, con el peso de las evidencias en cuanto a sus resultados (no sólo los cuantificables, sino todos aquellos índices que evidencian datos situacionales sobre los aprendizajes), la discusión respecto a lo que un profesor debe saber y cómo ese saber redundará en una praxis significativa en su nivel de incumbencia. Todo debate sobre el currículum de las instituciones formadoras de docentes debe ser permeable a esas discusiones, observar los índices de todo tipo provenientes del nivel de referencia, y usar esos datos como insumos para repensar sus prácticas.

Sin embargo, la complejidad de la formación de profesores no se agota en el análisis mencionado. Los desafíos crecen con la velocidad de los cambios de la sociedad del conocimiento, que son tan tangibles como los alumnos que cursan en el profesorado. Adecuarse al sujeto de la educación que las instituciones

<sup>4</sup> Bonini E. (2010) *Tendencias actuales en la formación docente y contextos complejos de enseñanza*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021.

<sup>5</sup> Terigi, F. (2011) Citada en: *Formación Docente Inicial - IIPE - Informes Periódicos para su publicación – N°5*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

formadoras reciben es otro de los desafíos muy complejos de abordar. Los estudios también revelan que los profesores manifiestan diversos índices de “desorientación” frente a la manera de generar un proceso significativo de enseñanza aprendizaje con estudiantes de características socioculturales inéditas.

Muchos docentes mencionan una carencia de herramientas para realizar este abordaje, y por eso esta problemática debe interpretarse como una temática central en las discusiones sobre **qué** enseñar y **cómo** hacerlo con estos sujetos de la educación como destinatarios. La tarea de definir los saberes imprescindibles que deben poseer, brindarles herramientas para que puedan adquirir otros saberes a medida que el conocimiento se transforma, posibilitarles una profunda reflexión sobre las tareas que desempeñarán en sus futuros laborales y los contextos en que llevarán adelante sus prácticas, son propósitos inherentes a la formación inicial de profesores, pero la forma en que estas tareas adquieren significatividad para los estudiantes ya no es estable y, por lo tanto, tampoco lo son las maneras en que los institutos formadores pueden llevarlas adelante.

A estos desafíos se debe sumar el de la comunicación. En una de las más extrañas paradojas de los tiempos actuales, en la era de la comunicación, una de las principales deudas de la educación es la posibilidad de establecer canales efectivos de comunicación entre, por un lado, las instituciones educativas, cuyas bases y fundamentos pertenecen a una era predigital y, por otro, los sujetos de la educación, que pertenecen a una era en la que el conocimiento rara vez se interpreta como un constructo diferenciado de las tecnologías de la información por las que se accede al mismo.

Este impacto a nivel comunicacional conmueve las bases mismas de las prácticas educativas, porque no sólo garantiza la democratización del conocimiento en un sentido ya no sólo ideológico sino eminentemente práctico, sino que además implica que la voz ya no está de un único lado en el acto de enseñar: los estudiantes toman la palabra por todos los medios que las actuales tecnologías lo permiten, pero no sólo por la facilidad con que los avances tecnológicos lo habilitan, sino especialmente porque se sienten protagonistas de esos espacios, se apropian de esos roles como una dimensión natural que les está dada por la época que les toca vivir. Los jóvenes de hoy no son sólo los portadores de un nuevo paradigma tecnológico, son los creadores de una nueva forma de vincularse con la cultura. La envergadura de estos cambios socioculturales ha impactado muy marcadamente en todas las instituciones educativas, y el proceso de reflexión para darles un abordaje serio está aún aconteciendo en todos los niveles del sistema educativo. El acto de construcción colectiva de un diseño curricular no escapa a esa realidad de todo el sistema, pero es, al mismo tiempo, una enorme oportunidad para profundizar la discusión y abrir líneas de acción, aún aquellas que puedan moverse en planos experimentales, para atender de manera concreta esta problemática.

Los desafíos que la formación de formadores debe afrontar son múltiples y muchos de ellos aluden a cuestiones fundantes y paradigmáticas cuya resolución está claramente en proceso. Los aspectos aquí mencionados de ninguna manera agotan la descripción de estos desafíos, sólo pretenden explicitar las líneas centrales que atravesaron los debates de los educadores involucrados en este proceso de construcción colectiva.

#### i. Finalidades formativas

La formación docente inicial es la base sobre la cual se asienta el desarrollo profesional continuo que es una demanda ineludible para el ejercicio de la docencia. Entender la enseñanza como práctica social se constituye en la principal finalidad de la formación docente en cualquier campo disciplinar. Para

que esta concepción encuentre un lugar de significación en los espacios de formación, la didáctica debe constituirse en eje integrador que posibilite la articulación entre los conocimientos disciplinares, las condiciones de apropiación de los mismos, las estrategias de enseñanza y las situaciones reales en las que ésta tendrá lugar<sup>6</sup>.

Esto implica que los conocimientos disciplinares propios del campo de la lengua y literatura, deben articularse con “saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesor en la escuela secundaria: la formación didáctica, el desempeño en espacios de producción y pensamiento colectivo y cooperativo, el desarrollo de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, la formación para cumplir nuevas funciones en la escuela secundaria, la reflexión sobre la autoridad, la vida democrática y el respeto y la valoración de la ley, el conocimiento de las distintas formas de ser joven en la actualidad, la inclusión de las TIC para potenciar las posibilidades de aprendizaje, la alfabetización académica y la educación sexual integral”<sup>7</sup>.

Por otra parte, la enseñanza de la Lengua y la Literatura en particular supone un dominio profundo de ambos objetos, al mismo tiempo que demanda una actuación profesional crítica y un posicionamiento metacognitivo sistemático, que habilite la revisión y discusión constante sobre los marcos de referencia y los fundamentos epistemológicos sobre los que éstos se asientan.

En este marco se definen las siguientes finalidades para la formación docente inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura:

- Contribuir al fortalecimiento y la mejora del subsistema educativo del nivel Secundario, a través de la formación inicial de profesores que dominen plenamente las capacidades propias de su actuación profesional para planificar, diseñar y ejecutar, con innovación y creatividad, propuestas educativas de aprendizaje y evaluación sustentadas tanto en los conocimientos disciplinares como en los fundamentos pedagógico – didácticos de su práctica, dentro del marco general que plantean las Políticas Educativas Nacionales y Provinciales.
- Formar docentes con dominio pleno de las capacidades propias de su actuación profesional para planificar, diseñar y ejecutar propuestas educativas de aprendizaje y evaluación sustentadas tanto en los conocimientos disciplinares como en los fundamentos pedagógico – didácticos de su práctica.
- Generar una identidad docente comprometida con los valores ciudadanos y democráticos que se manifieste en la generación de espacios de aprendizaje solidario en los que primen los valores del respeto, la libertad, la tolerancia, la igualdad, la honestidad y la valoración de la ley.
- Concebir el ejercicio de la docencia como una forma de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”<sup>8</sup>.
- Concebir su trayecto formativo como un espacio continuo de especialización que no se agota en la formación inicial y que debe encontrar un desarrollo progresivo de la autonomía para aprender en diversos espacios (la práctica, la capacitación docente, la formación pos-título, entre otras) y de manera continua.

<sup>6</sup> Terigi, F. y Diker, E. (1997) Citados en: *Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión*. Buenos Aires: INFD. Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>7</sup> AAVV. *Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión*. INFD. Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>8</sup> Resolución CFE 84/09 .Anexo 1. ( Pág.4)

- Formar docentes capaces de explorar alternativas variadas en torno al acto de enseñar, resignificándolo a partir de su vínculo con la situación real en la que se concreta, con el objetivo de contribuir a garantizar la obligatoriedad del nivel establecida por la legislación vigente.
- Propiciar la reflexión sistemática y continua sobre el acto de enseñar, su evolución, sus transformaciones y su constante resignificación a partir del contexto, comprendiendo el carácter histórico y situado del conocimiento científico y asumiendo la demanda de actualización permanente como parte constitutiva de su perfil profesional.
- Generar condiciones propicias para la alfabetización académica como práctica sostenida y profundizada en todos los niveles de la formación.
- Contribuir a la formación de docentes capaces de interpelar los marcos teóricos y epistemológicos, posicionarse críticamente frente a ellos y asimilarlos como formas de acceso al conocimiento científico siempre actualizables, poniendo en práctica una revisión reflexiva sobre las consecuencias que la adopción de un marco de referencia tiene en la construcción de la propuesta didáctica.
- Contribuir a la construcción de un conocimiento formal sobre el nivel de incumbencia del docente de nivel secundario y al dominio de los lineamientos nacionales y jurisdiccionales que definen y organizan sus prácticas curriculares y pedagógicas.
- Reconocer y comprender al destinatario de la enseñanza en el nivel secundario como un sujeto de derecho, generador de sus propias prácticas socio-culturales, con sus dimensiones psicológicas y afectivas específicas, dotado de representaciones personales respecto a lo que es aprender y atravesado por un contexto social, político y educacional específico.
- Promover una concepción de la didáctica como el eje organizador de la actuación profesional, asimilando los fundamentos pedagógico-didácticos en integración con los conocimientos disciplinares de manera tal que todo corpus conceptual pueda resignificarse en su vínculo con la metodología para su enseñanza.
- Contribuir a la inserción eficaz de las TIC en las situaciones de enseñanza no sólo como herramienta didáctica, sino como elemento democratizador en la construcción del conocimiento, atendiendo a la necesidad que de esto se deriva de dominar con solidez el discurso a través del cual esta construcción es posible.
- Promover la adquisición de capacidades para generar propuestas didácticas que impliquen experiencias significativas a partir de la interacción concreta con el contexto sociopolítico y sociocultural.
- Contribuir a la construcción de un concepto de enseñanza entendida como un ejercicio colaborativo en diversas dimensiones: entre colegas, entre instituciones, entre ámbitos de incumbencia diversos, entre quienes enseñan y los sujetos del aprendizaje, para así superar la “fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria”<sup>9</sup>.
- Promover una concepción amplia del rol docente en la que el sujeto de la formación asuma las prácticas de su rol de enseñar integrando nuevas funciones requeridas por los lineamientos actuales para la educación secundaria, como la de capacitador de otros docentes, tutor, o asesor de departamento o área.
- Contribuir a la superación de la fragmentación entre los tres campos de formación, posicionando al sujeto de la enseñanza como centro de una

---

<sup>9</sup> Resolución CFE 84/09 .Anexo (Pág. 4).

propuesta curricular articulada conceptual, epistemológica y metodológicamente.

- Formar docentes capaces de generar dispositivos didácticos que proporcionen un espacio significativo a la educación sexual integral, teniendo en cuenta las orientaciones que se derivan del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, establecido en la Ley N° 26.150.
- Contribuir a una conciencia profesional que interprete la lengua como práctica social de preservación, transmisión y recreación del patrimonio cultural.
- Evidenciar una sólida formación disciplinar, epistemológica y pedagógica en relación con las cuatro macro-habilidades del lenguaje entendiendo que las prácticas socioculturales de la comunicación son la forma primordial para comprender y modificar la realidad.
- Propiciar una formación en Literatura que promueva prácticas de lectura, interpretación, análisis y creación literaria que contribuyan a la participación de los sujetos del aprendizaje tanto en el universo cultural generado por la Literatura como en el universo académico generado por los estudios literarios.
- Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad “que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden”<sup>10</sup> y asentados sobre la confianza en sus posibilidades de aprender.
- Adquirir herramientas flexibles y provenientes de diversas fuentes que posibiliten una construcción del acto de evaluar como un proceso complejo, multidimensional, que demanda un posicionamiento reflexivo y crítico en relación con los marcos teóricos y epistemológicos sobre evaluación y una explicitación de las propias construcciones que el sujeto de aprendizaje trae sobre lo que es evaluar.
- Concebir como elemento imprescindible de la trayectoria formativa el vínculo con las escuelas asociadas y otras instituciones de contención y acompañamiento de jóvenes, cuya retroalimentación hacia los sujetos de la enseñanza constituye un eje vital de la formación inicial.
- Atraer la atención sobre técnicas de investigación y análisis bibliográfico para el dominio de diversos corpus literarios.

j- Perfil del egresado.

El horizonte formativo de un trayecto de enseñanza de profesores de nivel secundario tiene múltiples niveles de definición. Ocupan espacios igualmente relevantes los aspectos profesionales generales vinculados con el ejercicio de la docencia, los conocimientos disciplinares de ambos objetos de enseñanza y sus marcos teóricos y epistemológicos de referencia, y las aptitudes de índole pedagógico-didácticas para tomar decisiones sobre las condiciones para asimilar esos conocimientos.

En ese marco y en consonancia con las finalidades formativas, se establece que el egresado del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura desarrollará aptitudes para:

- Ser capaz de tomar decisiones estratégico-políticas sobre su práctica con el objetivo de alcanzar metas de enseñanza que atiendan a las demandas de conocimiento de la sociedad actual y respondan a un ideal permanente de excelencia educativa, planificando, diseñando y ejecutando con flexibilidad propuestas de enseñanza que sustenten su significatividad en su relación con el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.

---

<sup>10</sup> *Ibíd.* (Pág. 5)



- Planificar estrategias y diseñar propuestas de enseñanza innovadoras y significativas que den respuesta de manera creativa a la necesidad de atender a la diversidad y a la interculturalidad.
- Tomar decisiones profesionales, pedagógicas y didácticas sustentadas en su confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.
- Concebir el oficio docente como una práctica de mejora continua, en la que se le impone la necesidad de reflexionar sobre su accionar y elaborar alternativas de intervención frente a las problemáticas detectadas.
- Concebir su ejercicio profesional como una tarea colaborativa, promoviendo el vínculo sistemático entre su práctica profesional, la de sus colegas y la de otros agentes de interacción con la educación secundaria.
- Concebir la docencia como una práctica social transformadora, constituyéndose en modelo, agente de mediación y promotor de las prácticas democráticas, los valores de la igualdad, la solidaridad y la tolerancia intercultural.
- Indagar sobre los vínculos entre el aprendizaje y el deseo del alumno, explicitando lo que el docente siente frente a su materia, compartiendo gustos, expectativas, vivencias e intereses y expresando su propio proceso de adquisición de saberes para estimular en los alumnos el entusiasmo y la confianza en sí mismos que requiere todo proceso de aprendizaje.
- Conocer con solvencia los procesos psicológicos, sociales y culturales que atraviesa el alumno para seleccionar contenidos significativos que atiendan a sus posibilidades reales de aprender.
- Conocer en profundidad y generar prácticas de enseñanza y aprendizaje adecuadas a los lineamientos, marcos legales y definiciones curriculares jurisdiccionales y nacionales para la educación en el nivel secundario.
- Generar espacios de articulación de los lineamientos para la educación sexual tanto al interior de sus propuestas de enseñanza como en la dimensión profesional de su rol de mediador cultural y social con los sujetos del aprendizaje.
- Concebir las tecnologías de la información y la comunicación como elementos de democratización en la construcción del conocimiento e integrarlas productivamente en los procesos de enseñanza de la lengua y la literatura.
- Actuar como mediador del conocimiento entendiendo su práctica profesional como una profesión de planificaciones estratégicas y diseños variables cuya definición sólo se completa en el vínculo con lo diverso de cada sujeto de la enseñanza.
- Entablar un vínculo crítico y productivo con el conocimiento, entendiendo el dominio conceptual de los marcos teóricos y epistemológicos disciplinares como un constructo dinámico que requiere actualización permanente.
- Dominar con solidez las capacidades involucradas en el uso competente de las cuatro macrohabilidades del lenguaje, constituyéndose en modelo de uso del lenguaje además de mediador en su conocimiento.
- Promover experiencias interpretativas basadas en el poder del discurso literario como pacto de ficción que permitan desplegar nuevas dimensiones de significación que muestren la vivencia subjetiva, entendida como realización y deseo, imaginando mundos posibles para redescubrir la inserción en la propia realidad.
- Ensayar diferentes abordajes de obras literarias y escritos de ficción para discutir, cotejar y confrontar las distintas formas de operar con la literatura.

- Generar propuestas de enseñanza que consoliden e incrementen la incorporación de contenidos relacionados con el patrimonio cultural y natural sanluiseño para el fortalecimiento de la Cultura y la Identidad Puntana
- Fortalecer las prácticas de la lectoescritura y la interpretación de textos.
- Innovar en el aula implementando propuestas de enseñanza para la comprensión que promuevan el aprendizaje significativo, el aprendizaje socio cultural, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje ubicuo, el aprendizaje basado en juegos y toda propuesta que permita el abordaje interdisciplinario, integral, complejo, diverso y contextualizado del proceso educativo.
- Establecer metodologías orientadas al trabajo independiente como la investigación documental, el uso de las TIC, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros.
- Atender las necesidades de las instituciones del Sistema Educativo Provincial, haciendo énfasis en las Escuelas Generativas, como instituciones que tienen como centro la educación innovadora, inclusiva y de calidad.
- Reconocer el estudio sistemático, reflexivo y continuo como propiciador de la profesionalización del rol docente realizando actividades en espacios de educación no formales; desarrollando proyectos educativos institucionales contextualizados y desde un eje disparador como el deporte, la danza, la comunicación, el medio ambiente, la música, el teatro, la informática, las ciencias, etcétera.
- Asumir una actitud reflexiva sobre las propias prácticas de enseñanza para optimizar la comprensión e intervención sobre las mismas.

#### k- Organización curricular.

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional se adecua a los lineamientos curriculares nacionales vigentes, bajo la asesoría del Instituto Nacional de Formación Docente, como así también a la política jurisdiccional de la provincia de San Luis que implementa el Programa Educación Superior No Universitaria del Ministerio de Educación. En este sentido, comparte en sus definiciones generales los criterios comunes definidos para todo el Subsistema Formador, tales como: la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, la revisión de las unidades curriculares con el objetivo de actualizar y reorganizar su contenido, la adaptación de la carga horaria en relación con la normativa nacional sobre el mínimo de horas y la normativa jurisdiccional sobre el máximo, el fortalecimiento del campo de la Práctica Docente como eje que atraviesa el trayecto formativo.

En el mismo sentido se actualiza la carga horaria de los tres campos de formación, que conforman un trayecto articulado en el que el peso mayor de uno de los campos coincide con una menor carga en los restantes, de manera tal que el estudiante pueda transitar una trayectoria viable y flexible. En relación con lo planteado, se destaca que ha operado un criterio de ecuanimidad tanto en la cantidad de unidades curriculares como en la carga horaria parcial, manteniendo un lugar especial a la Residencia Pedagógica hacia el 4° año y por tanto, incluyendo menor cantidad de unidades curriculares en los otros dos Campos, favoreciendo el cursado intensivo de la misma.

Entre las estrategias que se tomaron en consideración para realizar las actualizaciones vertidas en el nuevo diseño, se privilegió la reorganización de contenidos de acuerdo con los lineamientos de la resolución N° 83 PESNU 2021.

Este criterio también fue central al momento de revisar el Diseño Curricular vigente y promover las adecuaciones necesarias no sólo en cantidad de espacios curriculares, sino también en su ubicación en el diseño, selección de contenidos y sus articulaciones.

En relación con las ideas precedentes, y en un intento de enriquecer los procesos de construcción de la identidad de los nuevos docentes que se forman en base a los Diseños Curriculares actuales, se propone el reconocimiento de ejes centrales que actúen como orientadores de las modalidades de trabajo al interior de las carreras docentes, intentando gestar espacios de formación cuyas finalidades sean la articulación e integración de saberes de los campos de la formación general, específica y en la práctica profesional (CFG-CFE-CFPP); considerando la perspectiva global desde los ámbitos del conocimiento de la sociedad y de la cultura

La educación a lo largo de la vida presenta para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y de su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir en sociedad, constituyen los cuatro aspectos, íntimamente enlazados, de una misma realidad. (Delors J. 1996. P. 115)

Esta concepción pluridimensional de la educación, se presenta como pilar para la educación del siglo XXI, promoviendo las metas y principios que sostiene la Educación para el Desarrollo Sostenible (ODS 4), que permite “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”; aspectos sustanciales que integran los ejes propuestos, que favorecerán al enriquecimiento de la identidad docente de los nuevos profesionales de la educación.

Los ejes que dan cuenta de ello son:

**Eje: El reconocimiento de saberes previos desarrollados por los estudiantes (acompañamiento de las trayectorias estudiantiles).**

Este eje implica pensar, organizar y gestionar acciones, estrategias, propuestas académicas y formativas integrales, que apunten al acompañamiento de los y las estudiantes desde la instancia de ingreso al nivel superior como así también a lo largo de su recorrido por el profesorado hasta su egreso como profesionales de la educación.

Reconocer los saberes que traen consigo las y los sujetos de la educación, permite adentrarse en los itinerarios recorridos en torno a los conocimientos y experiencias que poseen, favoreciendo así al proceso de construcción y de articulación de conocimientos vinculados a los tres campos básicos que integran las carreras de formación docente. Por otra parte, poner en juego estas acciones, también posibilita generar y fortalecer el sentido de pertenencia del colectivo estudiantil a las instituciones de formación de referencia

**Eje: El reconocimiento de problemáticas actuales desde abordajes interdisciplinarios.**

Este eje refiere a la necesidad de generar procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial, que permitan establecer relaciones interdisciplinarias para trabajar temáticas que emergen como problemáticas que atraviesan la realidad social y que impacta en los diferentes actores y colectivos sociales.

Dado el carácter complejo de temas como el desarrollo sostenible, la protección y cuidado del ambiente; la pobreza y la desigualdad; la igualdad de género; la preservación, resguardo y transmisión de la cultura y el patrimonio; la construcción y fortalecimiento de la identidad nacional y particularmente la identidad puntana; la

educación sexual integral; la educación vial, la justicia social; los valores; los derechos humanos; entre otros, ameritan pensarse en clave pedagógica como procesos que establezcan interrelaciones y articulaciones entre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan los conocimientos de los diferentes campos de la formación docente.

**Eje: El reconocimiento de competencias y saberes digitales relevantes para la inclusión a la cultura contemporánea y a la sociedad del futuro.**

En este proceso de actualización curricular del nivel superior de San Luis, con escenarios en los cuales se manifiestan nuevas realidades para la educación en donde la virtualidad toma un papel preponderante en el contexto de pandemia por todos conocido, se torna necesario la incorporación del presente eje.

Dado el acelerado desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), surge en las últimas décadas la necesidad de incorporar saberes y competencias tecnológicas a la formación docente con la intención de garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

En este sentido y a nivel nacional, la Ley Nacional de Educación Argentina N° 26.206 establece que uno de los fines y objetivos de la política educativa es el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

A nivel provincial, es importante destacar el posicionamiento que San Luis ha tomado en torno a la inclusión digital de la sociedad como parte esencial de sus políticas públicas. San Luis viene siendo pionera en la inclusión digital no solo a nivel Argentina sino también a nivel regional, proceso que se inicia en el año 2004, gestando importantes cambios en cuanto a conectividad y acceso a Internet se refiere, posibilitando la introducción y el desarrollo de las TIC en las aulas de los diferentes niveles y modalidades del SEP.

La incorporación de este eje se vuelve sustancial para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC, constituyéndose como un componente del desarrollo curricular, como una oportunidad y un desafío ya que permitirá dar continuidad al proceso de inclusión digital que la jurisdicción viene desarrollando, profundizando en lo que estas tecnologías puedan aportar, al incorporar las competencias digitales fundamentales a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los futuros docentes que formarán para la sociedad de siglo XXI.

También y en concordancia con estos ejes, se plantea la incorporación de **núcleos conceptuales** por año. Estos núcleos conceptuales, son horizontales, organizadores (por año de formación), los cuales se entienden como redes de conceptos claves de las disciplinas y las áreas que forman parte de la propuesta curricular, necesarios para comprender, interpretar e interpelar la realidad. Se consideran orientadores de la problematización que se propone construir en torno a las situaciones de la cotidianidad y la realidad social y educativa, con el propósito exploratorio, de observación y análisis, para devenir en la posibilidad de intervención a partir de la elaboración, formulación y ejecución de proyectos de acción e intervención socioeducativa.

Los núcleos conceptuales propuestos son:

AÑO	NÚCLEOS CONCEPTUALES
1°	Infancias, juventudes, comunidad, pedagogía y educación
2°	Curriculum y Diversidad
3°	Prácticas de enseñanza, aprendizaje, sociedad y evaluación
4°	Transversalidad y docencia

Como bien se viene justificando, dichos núcleos conceptuales se vinculan con la posibilidad de diseñar al interior de cada institución, espacios de formación que colaboren con el desarrollo de nuevos saberes, posibilitando así una mayor integración en base a las propuestas pedagógicas de cada unidad académica.

*El primer núcleo conceptual* intenta lograr nuevas reflexiones sobre las tramas que se construyen en base a las complejas instituciones que conforman el tejido social, entre las cuales ubicamos a la educación en sentido amplio, y a la escuela como una forma particular de organizar la educación (Garay, 2000). El sentido fundante de ese núcleo conceptual se relaciona con poder desentrañar, a lo largo de las carreras docentes, con énfasis desde un primer año, los rasgos que constituyen a las Infancias y Juventudes en el marco de nuevas configuraciones sociales.

*El segundo núcleo conceptual* focaliza en el desarrollo de debates en torno a las características del currículum de la escuela, entendiéndolo en sentido amplio, como una síntesis de elementos culturales (Alba, 1991). Elementos culturales que colaboran con la construcción de la subjetividad en relación con ciertos valores, creencias y conocimientos predominantes en la escuela. Este núcleo intenta guiar las reflexiones vinculadas con interrogantes que habiliten a pensar acerca de los cambios y aperturas que habría que plantear en el currículum escolar actual, en un marco de transformaciones políticas, culturales y tecnológicas que alteraron sin ninguna duda las sociedades actuales (Dussel, 2007). El enfoque de la Diversidad (Pantano, 2001; 2010) colaborará a repensar los sentidos de las prácticas docentes en el contexto institucional de la escuela, analizando en conjunto, los rasgos que configuran dichas prácticas, vinculando las mismas con procesos de autonomía, de participación y accesibilidad de las poblaciones estudiantiles.

*El tercer núcleo conceptual* deposita el acento en las reflexiones sobre los complejos procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde posicionamientos que habiliten el despliegue de propuestas formativas que tiendan a enriquecer los saberes y recuperen “la importancia de la participación y la intervención del docente (...) [en un intento por] brindar oportunidades de descubrimiento” (Harf, 2021, p.218). Este núcleo conceptual orienta los análisis que se desplieguen durante el tercer año de las carreras docentes, año clave en la formación, ya que, en el marco del área de la Práctica, el eje de la enseñanza desde enfoques complejos asume un protagonismo en la trayectoria formativa de los y las estudiantes.

*El cuarto núcleo temático* se orienta a desarrollar nuevos saberes en torno a abordajes que se vinculen ampliamente con el quehacer docente, recuperando para ello, las experiencias formativas (en base a los núcleos conceptuales propuestos para cada año) desplegadas a lo largo de la carrera docente. Pensar la

transversalidad como una forma particular “de organizar conocimientos, de integración disciplinar y abordar problemas complejos de la sociedad” (Montes Mata y otros, 2019, p. 37) habilitaría a que los futuros y las futuras docentes enriquezcan sus marcos referenciales y desarrollen una conciencia de formación permanente. Tal como lo expresa Nicastro (2006) creemos que la huella que la carrera les brinda se inserta en esa posibilidad de entrar en terrenos desconocidos (o conocidos quizá) para desarrollar renovadas prácticas de intervención docente tendientes al logro de nuevos aprendizajes para los sujetos involucrados.

Sostenemos que el planteo de los ejes y núcleos temáticos permitirían organizar los abordajes de cada una de las unidades académicas desde perspectivas más integradas, logrando así el desarrollo de las capacidades docentes explicitadas en la resolución. Creemos que, si es posible reconocer en cada uno de los años de duración de las carreras docentes ciertos temas centrales que guiarán, en parte, los abordajes de cada unidad académica, se podrán desarrollar saberes tendientes a repensar la complejidad de la enseñanza, “las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario, y comprometerse con el propio proceso formativo” (Res.337/18 p. 4).

Por otro lado, proceso de elaboración colectiva al interior de las unidades curriculares también se organizó según los componentes emanados de la Resolución N° 1588/12, tales como: finalidades formativas, orientaciones pedagógico-didácticas, ejes de contenidos-descriptores, sumado a la incorporación de referencias bibliográficas por cada unidad curricular.

Para generar articulaciones entre los ejes y los núcleos conceptuales enunciados en apartados anteriores, se propone para el CFPP, la incorporación de **talleres integradores** que permitan la interrelación entre este campo de la formación, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación General a lo largo del trayecto formativo. Estas articulaciones podrán ser planificadas en torno a coordenadas horizontales y verticales que fortalezcan el intercambio entre los diferentes campos de la formación.

Cada Instituto de Formación Docente deberá arbitrar los tiempos y modos para que se organicen y planifiquen al menos dos talleres integradores por año. La temática o problemática que se abordará será definida por los/las docentes que lo integren y serán el resultado de la articulación interdisciplinaria entre las unidades curriculares que lo conforman, de esta manera, se favorecerá el acceso al conocimiento a través de una perspectiva integral, enriquecida por el diálogo entre disciplinas.

El trabajo a partir de este dispositivo representa un aspecto nodal en la formación, ya que, requiere que estudiantes y docentes realicen de manera colectiva acuerdos, búsquedas de soluciones y alternativas como paso previo a la construcción de producciones integrales. En relación con esto último, se considera relevante que los participantes de esos talleres puedan ir desarrollando habilidades relacionadas con una visión investigativa de su propia práctica. Es decir, plantear el desarrollo de propuestas de formación en las cuales sea posible el debate entre, lo que Sánchez Gamboa (2010) denomina, pedagogía de la respuesta, por encima de la pedagogía de la pregunta. El citado autor plantea superar la separación y distanciamiento entre las preguntas generadoras de conocimiento y las respuestas académicas. La propuesta del autor es buscar los “nexos con el mundo de las preguntas generadoras del conocimiento” (p.82). Por ende, consideramos que también estos espacios de formación, organizados en talleres interdisciplinarios, podrían enriquecer aún más las trayectorias formativas de los y las estudiantes.

Esta lógica que organiza la propuesta de formación se vincula ampliamente con la intención de desarrollar y enriquecer las llamadas capacidades docentes<sup>11</sup>, entendidas como:

Construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas -además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas- para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia. (p. 3)

En definitiva, la propuesta intenta afianzar saberes que habiliten pensar la complejidad de la práctica docente y que colaboren con el diseño de propuestas de intervención educativa en relación con lecturas situadas de los diversos contextos escolares.

El planteo de los ejes y núcleos temáticos permitirán organizar los abordajes de cada una de las unidades curriculares desde perspectivas más integradas, logrando así el desarrollo de las capacidades docentes explicitadas en la resolución del CFE N° 337/18. La posibilidad de reconocer en cada uno de los años de duración de las carreras docentes ciertos temas centrales que guiarán, en parte, los abordajes de cada unidad académica, permitirá, al mismo tiempo, desarrollar saberes tendientes a repensar la complejidad de la enseñanza, “las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario, y comprometerse con el propio proceso formativo” (Res.337/18 p. 4).

### **1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.**

De acuerdo a lo establecido en la Resolución CFE N° 24/07 los diseños curriculares, independientemente del nivel y/o modalidad para la que forman, deben estar organizados en tres campos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

A continuación se presentan cada uno de estos campos con sus respectivas fundamentaciones.

#### **A. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

El Campo de la Formación General, en conjunto con los demás campos formativos, posibilita el enriquecimiento de la identidad docente de profesionales que integran las carreras de los diversos Profesorados. Tal es así que se pone en foco a la identidad docente, la cual se configura en diversas etapas (Lortie, 1975; Alliaud, 2004, 2007), que es prioridad plantear en los nuevos Diseños Curriculares la importancia que reviste conocer previamente cuáles son esas configuraciones en relación con la docencia, puesto que, constituyen las representaciones de quienes eligen dicha profesión. En este sentido, es relevante gestar espacios de formación que colaboren, no solo a la explicitación de dichas representaciones, sino también a su ampliación, a partir de los complejos marcos de referencia abordados en las carreras. La finalidad del campo de formación es abordar un cuerpo de saberes y gestionar prácticas para la actuación profesional, orientando los análisis que puedan desarrollarse sobre la base de los distintos contextos socioeducativos.

Como bien lo explicitan varios autores, la identidad docente se va construyendo en diversas etapas: *la etapa de la biografía escolar* (Lortie, 1975; Alliaud, 2004; 2007) de los y las estudiantes de las carreras docentes, como etapa clave de

<sup>11</sup> CFE N° 337/18 “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial”

construcción de creencias, representaciones sobre la docencia que orientan luego una gran parte de la formación inicial y profesional; *la etapa de formación docente inicial* desarrollada en las instituciones de educación superior y *la etapa de formación laboral* desplegada en las instituciones educativas de cada uno de los niveles escolares. Retomamos dichas etapas formativas porque entendemos que la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Vaillant, 2007).

En relación con las etapas de desarrollo de la identidad, de acuerdo con la perspectiva de los autores ya citados en el párrafo anterior, resulta de suma importancia reflexionar sobre qué perfil docente se pretende formar teniendo en cuenta la complejidad de las actuales instituciones sociales. A partir de lo establecido en la Resolución CFE N° 24/07, el Campo de la Formación General (CFG) tiene como propósito central:

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

Desde esta perspectiva, y en el contexto de pandemia que nos atraviesa, se hace necesario repensar aspectos claves de la formación docente, iniciando un proceso de actualización curricular que posibilite establecer nuevos fundamentos que orienten las carreras docentes. En este sentido, un aspecto central es aquel que se orienta al desarrollo de lecturas críticas sobre los diversos y complejos contextos sociales que atraviesan la educación en general, y la vida escolar en particular. Lecturas críticas comprendidas desde la diversidad de marcos teóricos que contribuyan a la formación docente de todos los niveles escolares.

Retomando lo manifestado en párrafos anteriores en cuanto a las etapas de desarrollo de la identidad, se hace necesario conocer lo que podría denominarse “rasgos” de esas identidades docentes por parte de quienes eligen los Profesorados. Tal conocimiento colaboraría a delinear las singulares propuestas de acompañamiento de las trayectorias de los y las estudiantes (Ripamonti y Lizana, 2020), ya que, por un lado, se podrían reconocer los saberes previos en relación con la educación, con la docencia, con las expectativas en su futuro accionar; y por otro, se podrían vincular, ampliar e integrar con los aportes teóricos y experiencias desarrolladas en el marco de las carreras.

Entonces, la importancia de reconocer los saberes previos de los y las estudiantes que eligen la docencia como profesión se vincula ampliamente con el planteo inicial en relación con el enriquecimiento de la identidad docente. Esta categoría ha cobrado un gran interés internacional en estos últimos años, debido en parte a los profundos cambios sociales, culturales, económicos y políticos que afectan de manera directa a los sistemas educativos. En ese marco, son varias las investigaciones que señalan al y la docente, sus procesos formativos y posibilidades de desarrollo profesional como factores relevantes en los procesos de transformación educativa y renovación de los sistemas de enseñanza (Ángulo Rasco, 2016; Barrios, 2004; Dussell, 2006; Esteve, 2006; Fullan, 2002; Feldfeber, 2000, 2007; 2010; Hargreaves, 1999; Lang, 2006; Tenti Fanfani, 2007; Vaillant, 2005, 2007).

Es posible retomar, de acuerdo con las ideas precedentes, estudios de la identidad desde una perspectiva social, entendiéndose como un proceso dinámico, de constante construcción y en el que se articulan atribuciones de sentido de identidad por parte de las instituciones y agentes vinculados a los individuos pertenecientes a ellas, y sentidos y modos de apropiación de identidades por parte de los sujetos que forman parte de dichas instituciones (Dubar, 2002). Por lo tanto, es relevante que en el acompañamiento de las



trayectorias formativas de los y las estudiantes se profundice en dichas atribuciones de identidad, tanto por la institución formadora a través de la propuesta académica y las formas singulares que adquiere en cada institución como por los sujetos que eligen la docencia y se van apropiando (al mismo tiempo modificando, quizá) de dichos sentidos sobre la profesión.

Se convierte entonces en un gran desafío de la actual formación docente, gestar nuevos espacios que colaboren con la formación de profesionales que puedan repensar de manera colectiva los sentidos de la educación en cada uno de los niveles escolares en donde se desempeñen; que puedan desarrollar vínculos interinstitucionales con diversas organizaciones que se vinculen con la comunidad educativa, y en definitiva, que puedan acompañar las trayectorias de los estudiantes tendientes al alcance de las metas educativas explicitadas en las regulaciones de las políticas públicas del territorio.

Desde esta perspectiva, es resulta relevante retomar los aportes de Ripamonti y Lizana (2020) en relación con la mirada que ellas construyen sobre la categoría trayectoria, entendiéndola como:

El itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema. (p. 293).

Una de las finalidades centrales del CFG se relaciona con la posibilidad de articular esos saberes previos construidos a lo largo de las biografías escolares (Lortie, 1975; Alliaud, 2010; 2017) por quienes eligen la docencia como profesión, con los saberes provenientes de las áreas disciplinares que conforman el campo de formación docente, para desarrollar así, nuevos saberes que habiliten repensar las prácticas docentes como posibilitadoras de cambio.

En palabras de Rodríguez Morena y Arbelo Hernández (2015), “ser docente hoy, implica una forma particular de estar en el mundo, (...) y de un esfuerzo para recuperar el sentido de enseñar y aprender” (p. 127). Esta mirada de la formación involucra acompañar a los y las estudiantes, invitándolos e invitándolas a una constante reflexión sobre los posicionamientos que se van construyendo en relación con la educación en los tiempos actuales.

Se entiende la formación como un trabajo sobre sí mismo, situación que requiere de espacios, tiempos y un distanciamiento con la realidad del quehacer profesional (Ferry, 1997). La formación docente implica, además, un proceso de construcción colectiva que debe remitirse no sólo a los problemas del aula, sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos, éticos de las instituciones educativas y del sistema en su conjunto (Diker y Terigi, 1997). En la formación, tal como afirma Souto (2016), interviene la institución en su conjunto. Para la autora:

Formar es colaborar en esa construcción de subjetividad, al mismo tiempo que significa provocar cambios en las acciones sociales de enseñanza y de formación de diverso tipo que los docentes llevan a cabo. Se resalta el sentido de movimiento, proceso en marcha, transformación y no de linealidad ni de acabamiento. La construcción de espacios intersubjetivos entre la institución en su organización y los sujetos en formación y los formadores es central para que la formación pueda tener lugar en la relación con los otros, y en los grupos de formación. (p.51).

Es decir, que la formación involucra pensar de antemano cómo enriquecer las trayectorias formativas, en este caso de las y los futuros/as docentes de cada nivel escolar específico; formación como proceso, que amerita de tiempos y espacios para desarrollar ciertos saberes que luego se pondrán en tensión con las características que asumen las instituciones escolares actuales. Dicha tensión se

evidencia en la comparación que efectúan las y los futuros/as docentes entre los posicionamientos que circulan en la etapa de la formación inicial de la carrera - etapa de formación en las instituciones del Nivel Superior- , con las prácticas que se desarrollan en las instituciones escolares de cada uno de los niveles, reconociendo “la distancia” que separa lo que sucede en la formación inicial y lo que sucede en la práctica real del aula. Por ende, es fundamental acompañar a las y los estudiantes en este proceso de desarrollo de nuevos saberes situados sobre la base de las experiencias que se van desplegando en cada una de las instituciones educativas.

En este sentido, es importante el reconocimiento de los aprendizajes desarrollados durante el trayecto formativo (segunda etapa de construcción de la identidad docente), tanto los explícitos como los implícitos (Quiroga, 1985). Es decir, reconocer cuáles han sido las significaciones construidas en torno a la docencia, sus principales desafíos, los “modelos institucionales” incorporados durante las experiencias escolares tempranas y actuales. Según palabras de Ana Quiroga (1985):

En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o en una habilidad (...) La experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros, afianzando o inaugurando una modalidad de interpretar lo real (...) este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante. (p.48).

El criterio de secuenciación para las unidades curriculares (en adelante: UC) de este campo, contempla distintas áreas dentro del mismo, a saber: área de fundamentos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, área de desarrollo de competencias para el nivel superior y área artística, considerada fundamental para ampliar los horizontes culturales de los estudiantes.

La propuesta prevé, en términos generales, un recorrido que inicia con la ubicación en los primeros años de la carrera tanto de las UC del área de fundamentos para los procesos de enseñanza y aprendizaje como de aquellas relativas al área de desarrollo de competencias para el nivel superior, avanzando progresivamente hacia los últimos años en los que se incluyen las correspondientes al área artística.

En este sentido el CFG ha quedado estructurado por un conjunto de 12 (doce) unidades curriculares, 8 (ocho) de las cuales adoptan el formato materia, mientras que las otras 4 (cuatro) son talleres.

## B. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

La enseñanza de la Lengua y la Literatura se ha constituido en las últimas décadas en un campo de tensión atravesado por numerosos ejes de debate. Entre ellos, los que se vinculan con la didáctica de cada uno de los objetos, los que derivan de la necesidad de encontrar en la enseñanza de la Lengua un correlato con el uso que los hablantes hacen de ella, los que se concentran en el alcance y la profundidad de los conocimientos que se requieren para la formación de un profesor, y los que devienen de las tensiones que se generan en todos los campos de conocimiento a medida que los saberes se actualizan y transforman.

La elaboración de un diseño curricular para la formación docente no puede ni debe eludir estas discusiones, que son de orden epistemológico, pero también político, porque están directamente conectadas con lo que un proyecto educativo global entiende que es importante para la formación de los sujetos de la educación en todos los niveles. Pensar en términos de currículum implica una toma de posición no sólo respecto a estos temas disciplinares, sino también respecto lo que se entiende por enseñar y aprender en las diferentes dimensiones espaciales y temporales de concreción de un diseño curricular. El

proceso de construcción colectiva que legitima la elaboración de un documento curricular permite que las diversas concepciones sobre el aprendizaje que traen los actores involucrados se expliciten y dialoguen entre sí. Emergen de esa manera los presupuestos que operan en las prácticas educativas actuales, tanto en las instituciones formadoras como en el nivel de referencia y en los organismos que gestionan la política educativa. Lejos de ser homogéneos, estos presupuestos evidencian tensiones ya existentes, propias del contexto histórico actual, que devienen de los numerosos cambios sociales, políticos, culturales, macroeconómicos y tecnológicos que han conmovido las bases de lo que se entiende por enseñar y aprender.

Generar espacios de reflexión sobre las prácticas educativas y sobre los presupuestos que las legitiman y orientan es una tarea necesaria no sólo para la producción de lineamientos curriculares, sino especialmente para su instancia de concreción, el devenir curricular al que se aludió en la fundamentación de este diseño. Muchos de esos presupuestos, en un proceso que eminentemente cuestiona y problematiza, entran en conflicto y se resignifican o, por el contrario, encuentran fuerza vital renovada. Los actores involucrados en la producción de un currículum jurisdiccional deben asumir la responsabilidad de explicitar las tensiones, tratar de quitar velos sobre los paradigmas que las sostienen – paradigmas que quizás entren en pugna unos con otros y generar criterios relevantes que ordenen las decisiones pedagógicas y disciplinares, con un propósito concreto de contribuir a la mejora de los aprendizajes de los sujetos de la formación.

Como consecuencia de ese proceso vital para el debate curricular, la reflexión sobre las dimensiones y características de la enseñanza de la lengua en la actualidad se constituyen en preocupaciones centrales. Uno de los principales ejes críticos que condujo el proceso de revisión del currículum se vinculó a la necesidad de establecer líneas de coherencia entre las estrategias de abordaje del objeto *lengua* en el profesorado y las definiciones curriculares para su enseñanza en el nivel secundario. La distancia que existe en el tratamiento de la lengua entre un nivel y el otro es uno de los “alejamientos crónicos”<sup>12</sup> de los que hablan diversos estudios. En este sentido, los lineamientos curriculares para el nivel secundario, junto al documento del INFD, “Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario”, se constituyeron en horizontes de perspectiva que ordenaron el debate y habilitaron una reorganización de las unidades curriculares cuyo objeto de estudio es la lengua y el discurso en tanto productores primordiales del saber sobre esos objetos y su enseñanza, indispensable para las futuras prácticas educativas de los docentes en formación. Disciplinas como la sociolingüística, el análisis del discurso, la gramática del texto y la lingüística del texto se reposicionaron para proporcionarles mayor significatividad en un trayecto de formación que observa el nivel de referencia como un hilo conductor.

No obstante, estos reposicionamientos disciplinares – más estrictamente vinculados a *qué se debe enseñar*- no agotan las demandas de revisión de las definiciones curriculares. En el campo de las didácticas específicas, la lingüística y la gramática, las decisiones curriculares pretenden garantizar la aproximación reflexiva a algunos problemas y tensiones del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria y la revisión crítica de algunas tradiciones de enseñanza del Nivel.

En esta tarea de desnaturalizar las prácticas instituidas en la formación inicial para revisarlas críticamente, en el campo de la gramática se emprende una

---

<sup>12</sup> Terigi, F. (2011) Citada en *Formación Docente Inicial* - IPE - *Informes Periodísticos para su publicación* N°5. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -Buenos Aires

búsqueda de herramientas para acortar la distancia que hace que los estudiantes interpreten los conocimientos gramaticales como artificios teóricos que nada tienen que ver con el habla y con el uso cotidiano del lenguaje. Con este objetivo como ordenador, se impone una revisión de la metodología de enseñanza de los componentes del sistema de la lengua, con el propósito de aproximarlos a un abordaje reflexivo y contextualizado. Esto supone articular la gramática del texto con la oracional, lo cual a su vez supone reflexionar sobre saberes gramaticales en relación con su uso en los textos. Por otra parte, se debe interpelar al estudiante del profesorado sobre sus saberes de carácter intuitivo<sup>13</sup> para convertirlos en fuente de producción de conocimiento, en un tránsito desde una gramática estrictamente descriptiva a una gramática dinámica y flexible que reconozca los usos de la lengua como constituyentes de carácter pragmático del lenguaje. Esta dimensión funcional del aprendizaje gramatical debe constituirse en una discusión relevante, pero no excluyente, para la enseñanza de la lengua. Proporciona bases metodológicas para que desde el subsistema formador se intervenga sobre una situación extensamente analizada en estudios críticos disciplinares de las últimas décadas: el conocimiento gramatical, entendido como amplia y profunda descripción de los elementos que componen el lenguaje, no deviene en uso correcto de la Lengua. Así describe esta situación María José Bravo:

*Sin embargo, a mi entender, la lejanía con que un hablante contempla los estudios sobre la gramática y el escaso impacto que los conocimientos gramaticales tienen en las prácticas del lenguaje se aloja principalmente en decisiones metodológicas. Estas decisiones tienen que ver con la elección o imposición de enfoques más preocupados por la coherencia interna del sistema descriptivo y de etiquetación que se elige que por la relación entre ese sistema y el sentido del mensaje que se quiere comunicar. No olvidemos que si hablamos de productores de textos, de lectores, de usuarios de las prácticas del lenguaje, la gramática, sin perder su especificidad, deberá estar al servicio de una formación integral en lengua si no quiere seguir siendo un terreno estéril.<sup>14</sup> (Bravo, 2012, P. 56)*

Un abordaje integrador, pero sobre todo equilibrado, en el que se articulen los saberes indispensables sobre el sistema de la lengua -que todo profesor de nivel medio debe dominar con solidez- con la significatividad que esos conocimientos adquieren al vincularlos al sentido con el cual se los utiliza al comunicarse, es el objetivo que se pretende alcanzar desde estos lineamientos curriculares. Se trata, por lo tanto, de una propuesta que no se sostiene a partir de aquello que *excluye*, como muchas veces sucedió con el enfoque comunicacional entendido como abordaje exclusivo (y excluyente) de las prácticas del lenguaje, sino que se sustenta en los modos de articulación entre todos los aspectos que *incluye*: los que tienen que ver con el conocimiento profundo del sistema y los que tienen que ver con la significatividad de su uso.

Por otra parte, las tendencias que en la actualidad otorgan al *discurso* como objeto de estudio un espacio de importancia, han tenido un impacto notorio en el currículum del nivel medio y tienen una presencia no muy homogénea en las aulas del Secundario. Por lo tanto, privilegiar espacios de definición curricular para la lingüística del texto, o dar cuenta de las tensiones que introduce, por ejemplo, la sociolingüística en el estudio del discurso, pero además, en las prácticas educativas en general, son otros aspectos que asumen relevancia en

<sup>13</sup> Como "intuitivos" entendemos aquellos saberes, de orden principalmente pragmático, que todo hablante de la lengua tiene sobre ella. Pueden también entenderse como saberes no formales.

<sup>14</sup> Bravo, M. (2012) "La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura". En: *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Gustavo Bombini (compilador), Beatriz Bixio, María José Bravo, Gustavo Bombini, José Luis de Diego y Paola Piacenza. Buenos Aires: Biblos.

el proceso de construcción curricular. Las contradicciones en las que entran los postulados de la sociolingüística con ciertos paradigmas de la “escolarización”, y el temor de que los aportes de ese campo se reduzcan a contenidos “a ser enseñados”, hacen que muchas veces esta transdisciplina quede relegada en las propuestas curriculares. En los lineamientos de este diseño se busca reposicionarla y generar articulaciones que se desplieguen sobre toda la propuesta, de manera tal que se genere una permeabilidad hacia el trayecto formador en su totalidad, implicando instancias de reflexión acerca de los presupuestos teóricos de la sociolingüística, referidos a los usos lingüísticos de los estudiantes y los docentes y el espacio que deben ocupar en las prácticas educativas dentro del aula. Sobre la importancia de que los aportes de este campo integren la formación docente inicial, Gustavo Bombini, apoyándose en Beatriz Bixio, sostiene:

*Si, como veremos en el artículo escrito por Beatriz Bixio, la sociolingüística pone en tensión pactos naturalizados sobre la misión normalizadora de la escuela, su ausencia como paradigma fundamental en la formación de un profesor crítico y autorreflexivo respecto de su propio lugar de poder, por lo menos, llama la atención y, en este sentido, volver a él nos parece una manera de poner de relieve un campo soslayado desde que, en los años 90, muchos otros tópicos de la Lingüística comenzaron a formar parte del discurso curricular en el área de lengua. La ausencia es notable porque es la perspectiva sociolingüística la que nos permite pensar en la relación entre lenguaje y problemas educativos: diversidades e identidades, distribución social del fracaso escolar, la noción de variedad estándar y su lugar en la escuela, el conflicto entre código escolar y otros códigos, son algunos temas que la sociolingüística invita a inscribir en la agenda de la formación de profesores a la hora de ofrecer elementos críticos, polémicos, controvertidos, que enriquecen la mirada sobre la práctica de la enseñanza<sup>15</sup> (Bombini, 2012, Pág.18).*

En este sentido, el documento “Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario”, aporta un principio ordenador para dar espacio a estas variantes, que son tanto de orden teórico como metodológico, cuando habla de “experiencias a transitar durante la formación”. Pensar el lugar del docente en formación como un agente activo en la adquisición de conocimientos y en la producción de experiencias de formación, abre un proceso de reordenamiento y jerarquización de saberes. Repensar la práctica educativa desde una perspectiva experiencial impacta de manera directa en la definición de los lineamientos curriculares, porque atañe tanto a la selección de contenidos como a las definiciones pedagógicas y metodológicas que se realizan para abordar esos contenidos.

El estudiante del profesorado debe encontrar, en su itinerario personal y único de formación, el espacio de la experimentación en relación con todas las habilidades del lenguaje, por un lado, y las múltiples experiencias de comprensión, interpretación y creación que habilita el discurso literario, por el otro. La inclusión de la unidad curricular “Taller de lectura y escritura de textos literarios” es una de las estrategias generadas en el proceso de construcción curricular para contribuir a fortalecer esa dimensión de la formación. Incluso desde su denominación, esta unidad curricular se constituye en un espacio de prácticas reflexivas, que otorga la palabra a los alumnos y facilita los medios para explorar y vivenciar situaciones de lectura y escritura, echar luz sobre las

---

<sup>15</sup> Bombini, G. (2012) *Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. Introducción*. En: *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Gustavo Bombini (compilador), Beatriz Bixio, María José Bravo, Gustavo Bombini, José Luis de Diego y Paola Piacenza. Buenos Aires: Biblos.

representaciones que en ellas se cristalizan y dimensionar el impacto que representan en una concepción del aprendizaje que potencia el entendimiento del lenguaje como democratizador del conocimiento, además de vehículo de transmisión cultural.

En relación con la Literatura, los lineamientos curriculares de este diseño apuntan a sostener la sólida formación que caracteriza al profesorado en su tratamiento de los corpus literarios paradigmáticos de la historia cultural universal, al mismo tiempo que refuerza la formación de los sujetos de la enseñanza superior como lectores. No obstante, en relación con la didáctica de la Literatura, los especialistas coinciden en observarla, en sus condiciones actuales, como un campo que se encuentra en una instancia de indagación, apertura y búsqueda de consolidación. En una transición desde el paradigma estrictamente historicista que caracterizó tradicionalmente a la enseñanza de la Literatura en todos los niveles, las tendencias actuales reflejan perspectivas de apertura que suman y hacen dialogar a diversos abordajes del fenómeno literario. Estos abordajes adquieren incluso un carácter multidisciplinario, porque suman aportes desde la historiografía, la sociología, los múltiples aportes epistemológicos que se reúnen en el concepto “teoría literaria”, e incluso visiones provenientes desde otras áreas del conocimiento, como la Psicología, por mencionar sólo algunos.

Los lineamientos curriculares de este diseño en relación con la Literatura pretenden garantizar la aproximación reflexiva a algunos problemas y tensiones del campo de su enseñanza en la Educación Secundaria y la revisión crítica de algunas tradiciones sobre el lugar que ocupa este saber en ese nivel. Las problemáticas que caracterizan a la enseñanza de este objeto en el nivel secundario deben ocupar un espacio importante en los intercambios críticos dentro del aula del profesorado, invitando al futuro docente a comprometerse en este proceso de definiciones metodológicas y epistemológicas que está aconteciendo en el nivel de referencia -especialmente, aunque no exclusivamente- y que requiere de una formación plural y flexible para poder ser abordado en todas sus dimensiones.

También en relación con este campo, la formación inicial debe propiciar el fortalecimiento de dos prácticas que son centrales para dimensionar en otros planos -además del historiográfico/cultural- a los textos literarios: las prácticas interpretativas y las creativas. De esta manera, el estudio **de** la Literatura y el estudio **sobre** la Literatura deben constituir procesos articulados que faciliten a los docentes en formación una serie de experiencias educativas en torno al fenómeno literario y que sirvan de sustrato para la generación de sus propias estrategias de abordaje de este objeto en el nivel de referencia.

*Los criterios de evaluación en el campo de la formación específica:*

Al fundamentar la propuesta curricular se definió en qué sentido la evaluación es una herramienta central en el proceso formador, tanto por su carácter de generadora de información sobre el propio proceso, como en su carácter de objeto de enseñanza.

La decisión jurisdiccional de incluir criterios de evaluación en cada una de las unidades curriculares de la carrera responde a esta visión de la evaluación como un proceso de relevancia en las prácticas formadoras y que, como tal, requiere de los consensos de todos los actores que participan en las diversas dimensiones en las que se despliega el currículum. Ese consenso es la garantía de que el lugar que ocupa la evaluación en los procesos educativos es explícito y coherente.

En el campo de la formación específica, donde los saberes disciplinares constituyen el eje organizador, los criterios de evaluación son un constructo

amplio – desde una mirada formativa y no sancionadora de la evaluación-, pero al mismo tiempo revisten cierta especificidad, porque todos ellos se direccionan a organizar y describir los saberes y desempeños esperados como resultado del proceso formador de un profesor de Lengua y Literatura para el nivel secundario. En este sentido, la presente propuesta curricular define una serie de criterios de evaluación que son comunes a todas las materias del campo de la formación específica, y que se articulan con otros criterios de mayor especificidad que se describen al interior de cada unidad curricular.

Los criterios de evaluación generales para todas las materias del campo son los siguientes:

- Dominio de los núcleos temáticos básicos de la disciplina y apropiación de su vocabulario específico.
- Coherencia, cohesión, adecuación, pertinencia y corrección gramatical y normativa en la elaboración de textos.
- Adecuada utilización de los recursos bibliográficos y de referencia en la realización de los trabajos de producción propia.
- Capacidad para establecer articulaciones, elaborar síntesis críticas, generar hipótesis o evaluaciones críticas que evidencien la apropiación de los conocimientos abordados en la disciplina.

### C. CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

En el marco de la Resolución CFE N° 24/07 y de los lineamientos curriculares para la formación docente inicial, la “formación en la práctica” es uno de los tres campos de conocimiento en torno a los cuales se organiza la formación docente y se le asigna una sustantiva relevancia, apuntando a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.

El Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente, es concebido como un eje vertebrador y como una entidad interdependiente dentro del Currículo de la Formación Docente Inicial, y tiene como fin permitir a quienes están “aprendiendo a ser docentes”, la oportunidad de probar y demostrar el conjunto de capacidades que se van construyendo en su tránsito por la carrera, a través de simulaciones y de intervenciones progresivas en las instituciones educativas y en las aulas, que les permitan participar, realizar el análisis y proponer soluciones o mejoras a situaciones o casos que integren diversas dimensiones de la práctica y profesión docente, en diversos escenarios o contextos socioeducativos que a posteriori constituirán su espacio real de trabajo y de desarrollo profesional.

Al CFPP se lo puede articular en torno a dos ejes: la dialéctica de desnaturalización de la mirada sobre lo escolar y la reflexión sobre las prácticas docentes. La dialéctica de desnaturalización se apoya en la idea de poder brindarles a los futuros docentes oportunidades para que describan, analicen, e interpreten los componentes estructurales de las prácticas escolares, convirtiéndolas en objetos de análisis y no sólo de intervención con la idea de evitar, la reproducción de modelos en forma acrítica. Por lo que requiere una construcción multidisciplinaria a partir de la integración de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación teoría-empírica.

Los lineamientos curriculares interpretan que la práctica docente debe ser el eje de toda la formación docente, entendiéndola como una práctica social compleja, en el sentido de que está condicionada por múltiples factores que articulados en una situacionalidad histórica y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. Práctica, compleja además, porque se caracteriza por

la singularidad y la incertidumbre; por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas y a veces audaces. Para lo cual se necesitan prácticos preparados no solamente en las herramientas teóricas y prácticas que les requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso. Prácticos que sepan dialogar con las situaciones que les presenta la práctica.

El enseñar, desde esta mirada, no se limita entonces a la mera transmisión de contenidos sin sentido y significado. Es fundamental el desarrollo de instancias de intervención y mediación entre alumno y conocimiento.

Se garantiza, de esta manera, que a través de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas; reactualizando e integrando conocimientos y habilidades adquiridas en los otros dos campos, al tiempo que, se adquieren herramientas específicas vinculadas al desempeño docente en contextos reales. A su vez, se propicia ofrecer a los estudiantes, oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela, y brindar herramientas para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus atravesamientos éticos y políticos.

Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar. El análisis de las prácticas y la reflexión sobre ellas se realizarán a partir del uso y aprovechamiento de categorías teóricas que contribuyen a hacer más inteligible la realidad educativa.

La práctica se rige por esquemas cognoscitivos que trascienden la simple actuación, pues no es un proceso de “aplicación” o de “explicación” de una lógica teórica. Es una instancia compleja, vinculada a contextos complejos y relativamente estructurada; abarca a la realidad educativa cotidiana, en sus múltiples y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Es decir, la práctica como instancia formadora fragua en el quehacer cotidiano teorías prácticas y significaciones auténticas, que revalorizadas críticamente pueden significar una real mejora de la vida sociocultural y de la intervención educativa.

El campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. El mismo apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos. Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo, en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral.

Recientemente, nuevos actores han ganado espacios en el proceso de construcción de las prácticas docentes. Se han sumado los profesores del campo de la formación específica, en particular para el apoyo en la formulación/aprobación del plan de clases, y el/los docente/s orientador/es. Estos docentes, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros docentes, facilitan la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoyan en la orientación de las actividades y participan en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados.

Con la intención de enriquecer la experiencia formativa de los futuros docentes, es importante integrar al proyecto de prácticas y residencia a *escuelas de distintas características y de contextos sociales diversos*, implica reconocer que la diversidad está cerca, no lejos de donde se habita, supone integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento



puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

La organización de la propuesta para el campo de formación en la Práctica Profesional en el currículo requiere pensar en un diseño integrado e integrador, previendo:

- a. que el mismo se desarrolla durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las “prácticas docentes”, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo;
- b. unidades curriculares cuyo desarrollo se realiza en el ámbito de las escuelas asociadas y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas;
- c. unidades curriculares de desarrollo en el instituto superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas;
- d. la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.

Considerando que este campo de formación atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo, se prevé con la siguiente secuenciación:

- a. una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
- b. una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.

Dentro del conjunto de las prácticas docentes se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos, las experiencias de campo, las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica:

- **Experiencias de campo.** Las experiencias de campo desarrollan ampliamente 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 en el marco del Campo de la formación en las Prácticas Docentes. Estas experiencias permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos.
- **Prácticas de enseñanza.** Las prácticas de enseñanza, dentro del campo de las prácticas docentes, refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales los alumnos ejercen un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma acotada en el tiempo y tutorada. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación de los estudiantes a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente. Incluye encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la experiencia, en la que intervienen los alumnos, los profesores, los tutores o maestros y el grupo de pares.
- **Residencia pedagógica.** Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad en distintas áreas de la educación primaria. En forma gradual y progresiva asumen las tareas docentes propias del maestro a cargo del grupo. La residencia pedagógica está articulada con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros

posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los maestros de las escuelas.

En este contexto de centralidad del CFPP se prevén la incorporación de talleres integradores que favorezcan a la integralidad de la propuesta curricular.

Como se especificará en apartados anteriores, con la intención de generar articulaciones entre los ejes y los núcleos conceptuales enunciados en apartados anteriores, se propone para el CFPP, **talleres integradores** que permitan la interrelación entre este campo de la formación, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación General a lo largo del trayecto formativo. Estas articulaciones podrán ser planificadas en torno a coordenadas horizontales y verticales que fortalezcan el intercambio entre los diferentes campos de la formación.

Los talleres tienen el propósito de promover el trabajo colaborativo a partir de acuerdos institucionales que posibiliten planificar y poner en acción propuestas y experiencias vinculadas a tópicos, temáticas, problemáticas educativas emergentes y contenidos que deberán ser abordados desde la integración entre teoría y práctica. Al mismo tiempo, los espacios de trabajo compartido permitirán integrar saberes a la luz de diversas experiencias, rompiendo con la fragmentación de contenidos en relación con las diferentes unidades curriculares y campos de formación, además, favorecerá los acuerdos, debates y reflexiones conjuntas que se ponen en juego a partir de los talleres.

Con respecto a la organización, los talleres serán planificados a partir de un eje o tópico para cada año de la trayectoria formativa que compone el profesorado. Asimismo, todos los/las profesores/as que integren los equipos a cargo de los talleres deberán diseñar una propuesta recuperando los dos ejes transversales y núcleos conceptuales propuestos anteriormente. Este diseño implica lograr acuerdos en torno a enfoques de la propuesta, metodología de abordaje, cronograma de trabajo, seguimiento de los y las estudiantes, evaluación, reconocimiento de nuevas perspectivas que emerjan en dichos espacios formativos y producciones analíticas que puedan ser compartidas con el resto de los formadores y estudiantes. Dichas producciones podrán colaborar a pensar y proponer los talleres, habilitando así nuevos espacios de diálogo tendientes al reconocimiento de nuevos saberes desarrollados.

## 2. Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra y horas reloj) y porcentajes relativos

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo					
			F. G.		F. E.		F. P. P.	
1°	648 hr	972 hc	320 hr	480 hc	248 hr	372 hc	80 hr	120 hc
2°	808 hr	1.212 hc	256 hr	384 hc	456 hr	684 hc	96 hr	144 hc
3°	752 hr	1.128 hc	96 hr	144 hc	544 hr	816 hc	112 hr	168 hc
4°	640 hr	960 hc	48 hr	72 hc	352 hr	528 hc	240 hr	360 hc
<b>Total carrera</b>	<b>2.848 hr</b>	<b>4.272 hc</b>	<b>720 hr</b>	<b>1.080 hc</b>	<b>1.600 hr</b>	<b>2.400 hc</b>	<b>528 hr</b>	<b>792 hc</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>100%</b>		<b>25%</b>		<b>56%</b>		<b>19%</b>	

## 3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta

Se parte de la consideración general de entender a la categoría “unidad curricular”, como aquella instancia que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva de un plan de estudios. El conjunto de las mismas, su secuenciación y ubicación en el marco de un Diseño Curricular, dan cuenta de cómo se organiza la enseñanza y los distintos contenidos de la formación. Además configura una propuesta de recorrido para los estudiantes en tanto la naturaleza de su constitución establece ciertos criterios para la acreditación. Tomando en consideración los formatos de las unidades curriculares definidos según Resolución CFE N° 24/07, los que se encuentran incluidos en el presente Diseño Curricular, son los siguientes:

Materias: este formato se define por la inclusión de contenidos que apuntan a la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares, y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa, de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución histórica. En cuanto al tiempo y ritmo de las materias, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

Talleres: el formato de esta unidad curricular se orienta a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. En este sentido promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que

las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que constituyen un hacer creativo y reflexivo. El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Prácticas Docentes: este formato incluye trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los docentes co-formadores de las escuelas asociadas, los profesores disciplinares y los de prácticas de los Institutos Superiores. En el presente Diseño Curricular el formato de Práctica Docente incluye en su interior, una serie de formatos, entre ellos: talleres (ya definidos anteriormente) seminarios y trabajos de campo.

Seminarios: son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten al estudiante iniciarse en la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/problemas.

Trabajos de Campo: se conciben como espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. 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 operativas en casos delimitados.

#### 4. Estructura curricular por año y por campo de formación

A Ñ O S	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA		CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
1°			Teoría y Crítica Literaria I (Materia, 128 hs)		Práctica Docente I (Práctica Docente, 80 hs)
	Alfabetización Académica (Taller, 64 hs)	Alfabetización Digital (Taller, 48 hs)	Introducción a los Estudios Lingüísticos (Materia, 64 hs)	Literatura Universal I (Materia, 56 hs)	
	Pedagogía (Materia, 64 hs)	Didáctica General (Materia, 80 hs)			
2°			Gramática I (Materia, 112 hs)		Práctica Docente II (Práctica Docente, 96 hs)
	Psicología Educativa (Materia, 64 hs)	Filosofía de la Educación (Materia, 64 hs)  Sociología de la Educación (Materia, 64 hs)	Lingüística I (Materia, 80 hs)  Literatura y cultura clásica griega (Materia, 48 hs)  Literatura Universal II (Materia, 56 hs)	Teoría y crítica Literaria II (Seminario, 64 hs)  Literatura y cultura clásica latina (Materia, 48 hs)  Sujetos de la Educación Secundaria (Materia, 48 hs)	

3°			Didáctica de la Lengua y la Literatura (Materia, 144 hs)	Práctica de la Enseñanza (Práctica Docente, 112 hs)
			Gramática II (Materia, 112 hs)	
			Literatura española (Materia, 96 hs)	
	Educación Sexual Integral (Taller, 48 hs)	Historia y Política de la Educación. Argentina (Materia, 80 hs)	Lingüística II (Materia, 64 hs)	Lectura y Escritura de Textos Literarios (Taller, 64 hs)
	Formación Ética y Ciudadana (Materia, 48 hs)			Literatura Latinoamericana I (Materia, 64 hs)
4°				Residencia Pedagógica (Practica Docente, 240 hs)
	Lenguajes artísticos: Artes Visuales o Teatro (Taller optativo 48 hs)		Literatura Argentina I (Materia, 64 hs)	Literatura Argentina II (Materia, 64 hs)
	Lengua y Cultura Extranjera: Inglés o Portugués (Materia optativa, 48 hs)		Literatura Latinoamericana II (Materia, 64 hs)	Filosofía del Arte (Materia, 48 hs)
			Lingüística III (Materia, 64 hs)	Seminario-taller transdisciplinar de Emergentes Comunitarios (Seminario, 24 hs)
			Seminario-taller para el Diseño de Propuestas Académicas Situadas desde la Perspectiva Tansdisciplinar (Seminario, 24 hs)	

**5- Detalle de la cantidad de UC por año, discriminadas por año, campo de formación y 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.	Anuales	Cuatrim.
1°	8	4	3	1	2	6
2°	11	3	7	1	2	9
3°	10	3	6	1	4	6
4°	10	2	7	1	1	9
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>12</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>30</b>

## 6. Presentación de las unidades curriculares:

### CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

#### **Denominación de la Unidad Curricular: PEDAGOGÍA**

**Formato:** Materia

**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral

**Ubicación en diseño:** 1º Año -1º cuatrimestre

**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj 96 hs cátedras

#### **FINALIDAD FORMATIVA**

-Comprender el hecho educativo en su complejidad, analizando las relaciones entre educación y pedagogía en diferentes momentos históricos.

-Analizar la construcción del discurso pedagógico desde una perspectiva histórica con el fin de facilitar la comprensión de los distintos debates acerca de la problemática educativa.

-Conocer marcos teórico-conceptuales para la construcción de un pensamiento reflexivo sobre la práctica docente.

#### **ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO - DIDÁCTICA**

Se parte de la idea de reconocer a la Pedagogía como una práctica política que se fundamenta en el análisis de la realidad educativa. Desde un sentido más preciso la Pedagogía es el estudio que versa sobre la producción, distribución y apropiación de los saberes. Se propone a los estudiantes el análisis de las propias experiencias escolares y de los contextos socio- históricos de dichas experiencias, como puntos de partida para habilitar la interrogación, la pregunta y la construcción de un pensamiento reflexivo y crítico sobre las problemáticas educativas. Se pretende brindar a los estudiantes herramientas teórico-conceptuales que brindan las teorías y corrientes pedagógicas para construir un posicionamiento personal sobre su futura práctica docente.

#### **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

##### **EJE I: PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

Este eje aborda la configuración del campo pedagógico y su estatuto epistemológico: sujetos, instituciones y saberes. Además, se analizan diferentes significados históricos de educación y de pedagogía, poniendo énfasis en la comprensión de sus continuidades y rupturas.

##### **EJE II: EL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA ESCUELA MODERNA**

En este eje se aborda el proceso de surgimiento y desarrollo de la institución escolar moderna y su vinculación con teorías y corrientes pedagógicas.

##### **EJE III: LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA ACTUAL**

En ese eje se aborda la problemática de la institución escolar de la actualidad y su vinculación con teoría y corrientes pedagógicas. Se analizan los fundamentos teóricos de la Pedagogía Decolonial y el impacto del Colonialismo.

#### **CAPACIDADES PROFESIONALES**

Generales / Específicas



-Comprometerse con el propio proceso formativo. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

-Dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.

### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Se plantea la articulación como la posibilidad de reforzar el trabajo interdisciplinario retomando problemáticas de la actualidad (educación ambiental, ESI, educación tecnológica) para trabajarlas en una propuesta transversal. Este enfoque está pensado para el desarrollo del último eje descriptor, entendiendo que es necesario un recorrido de la UC para significar una referencia conceptual que posibilite la articulación.

#### Con Alfabetización Digital

-Se propone dentro del eje III de Pedagogía, específicamente el tema "Pedagogía Decolonial", el proceso de búsqueda y selección crítica de información en la web, en respuesta a la promoción del desarrollo de una de las competencias del proceso de alfabetización digital de un futuro docente.

-Se propone la búsqueda de saberes para el análisis y reflexión, curando contenidos de la web para luego producir un texto académico descriptivo para compartir en el grupo general.

-Se propone la articulación con Alfabetización Digital a fin de que lxs estudiantes aprendan a redactar en un procesador de textos correctamente para la presentación de los trabajos solicitados.

#### Con Alfabetización Académica y Práctica Docente I

Por otro lado, se propone articular, dentro del Eje III, con Práctica Docente I y Pedagogía realizar un escrito en común, donde se les solicite que observen y aborden una problemática de la realidad educativa para que puedan reflexionar interdisciplinariamente.

### **BIBLIOGRAFÍA**

-Gvirtz, S. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique.

-Zuluaga Garcés O.I (1999) Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Anthropos, Bogotá.

-Deg'1 Innocenti, Marta (2012). "Educación Escuela y Pedagogía"

-Pansza, M. (1993). Fundamentación de la Didáctica. México. Gernika

**Denominación de la Unidad Curricular: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA****Formato:** Taller**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 1° Año -1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj - Cátedra: 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj - 96 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Desarrollar competencias comunicativas de un estudiante de nivel superior vinculadas a la lectura, análisis y producción de textos pertenecientes a diversos géneros académicos.

-Conocer el conjunto de nociones y estrategias propias de la cultura discursiva de las disciplinas académicas, para favorecer la construcción de una identidad discursiva.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO - DIDÁCTICA**

A través del desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el marco de las ciencias, se pretende fomentar en el alumno el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica acerca de los rasgos que caracterizan a los enunciados, teniendo en cuenta sus diversos ámbitos de circulación.

En este sentido cabe destacar que la incorporación a una determinada comunidad académica, requiere un proceso de formación en el cual las reglas se interiorizan al mismo tiempo que el sujeto se socializa y construye su identidad discursiva.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS**

En este eje se propone el abordaje de las prácticas discursivas en el ámbito académico, puntualizando en las características generales de los enunciados producidos en este entorno. Además, se explica el uso de las fuentes y se promueve el desarrollo de habilidades de reformulación.

**EJE II: LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ESCRITAS**

En este eje se aborda la comprensión, análisis y producción de diferentes tipologías textuales escritas. De los géneros académicos que producen los estudiantes, se trabaja con el examen escrito y la monografía.

**EJE III: LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ORALES**

Este eje incluye la comprensión, análisis y producción de diferentes tipologías textuales orales. De los géneros académicos, se trabaja con el informe de lectura y el examen oral.

**CAPACIDADES PROFESIONALES**

- Dominar los saberes a enseñar. (general)

-Producir versiones del conocimiento para enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes. (específicos)

-Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos y establecer sus alcances, en función del aprendizaje de los estudiantes. (específicos)

-Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. (General)

-Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad. (específicos)

- Identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes. (específicos)
- Dirigir la enseñanza y gestionar la clase. (generales)
- Establecer objetivos de aprendizaje. (específicas)
- Planificar y utilizar una variedad de recursos y tecnologías de enseñanza y/o producirlos. (específicas)
- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes. (específicas)
- Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento. (específicas)
- Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual y grupal. (específicas)
- Diseñar e implementar actividades que incluyan la enseñanza explícita de las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios (específicas)
- Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza (específicas)
- Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación para permitir a los estudiantes demostrar sus aprendizajes de múltiples maneras. (específicas)
- Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes. (específicas)
- Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. (generales)
- Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas. (específicas)
- Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje. (específicas)
- Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los otros y para trabajar en forma colaborativa. (específicas)
- Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución y en las aulas. (específicas)
- Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista. (específicas)
- Establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas. (específicas)
- Intervenir en el escenario institucional y comunitario. (generales)
- Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad. (específicas)
- Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios. (específicas)
- Comprometerse con el propio proceso formativo. (generales)
- Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas. (específicas)

**POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Alfabetización Académica articula con todas las materias de primer año fortaleciendo las estrategias y capacidades para desenvolverse como estudiante de nivel superior.

**BIBLIOGRAFÍA**

-Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Narvaja de Arnoux et al. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

-Nogueira, S. et al. (2003). Manual de lectura y escritura universitarias. Buenos Aires: Biblos.

**Denominación de la Unidad Curricular: ALFABETIZACIÓN DIGITAL****Formato:** Taller**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 1° Año - 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj - 4.5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj - 72 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Brindar los marcos conceptuales para comprender el contexto de la cultura digital y cómo dicho contexto modela una Sociedad Informacional, analizando sus implicancias en la formación inicial docente.

-Dar a conocer y valorar las tecnologías digitales como herramientas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje y para el desarrollo profesional docente en relación con la adquisición de competencias digitales útiles para desenvolverse en la sociedad informacional y en el ejercicio de la profesión docente.

-Proporcionar herramientas para el manejo de los lenguajes que conforman los medios digitales, para el procesamiento crítico de la información y para la comunicación responsable en contextos de participación.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

Los propósitos mencionados, de acuerdo con el formato de taller de la unidad curricular, se intentarán lograr planificando clases virtuales teórico-prácticas, a través de la plataforma de aulas virtuales del Instituto, entorno virtual de aprendizaje donde se realizarán las clases y las actividades utilizando la metodología “blended learning”, propiciando el “aprender haciendo” y proponiendo tareas individuales y grupales colaborativas para la elaboración de diferentes productos digitales en relación a la adquisición de competencias digitales.

El aula virtual contará con:

-Espacios para la retroalimentación y seguimiento de la evaluación de las actividades previstas, ya que esta aula virtual permite la entrega de los productos digitales que deberán elaborarse. Así como también la valoración o calificación de cada una

-Espacios de comunicación sincrónicos y asincrónicos tales como: el correo interno, noticias, chat, foros de puesta en común y consulta asincrónica.

-Adoptando la metodología de aula invertida, además, el aula contará con clases o textos (guías de lectura) sobre los contenidos, acompañados de videos tutoriales.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE 1: DIMENSIÓN INSTRUMENTAL**

En este eje se aborda el uso y aplicación de tecnologías digitales para estrategias de búsqueda, su refinamiento usando motores de búsqueda, distintos formatos y plataformas de producción y organización de la información, herramientas de producción online y herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas.

**EJE 2: DIMENSIÓN ÉTICA**

En este eje se aborda el uso responsable de las TIC. Lo público y lo privado en la web. los derechos de autor, las licencias y las fuentes y validez de la información.

**EJE 3: DIMENSIÓN SOCIAL**

En este eje se abordan los conceptos de la Sociedad de la información y del conocimiento, el trabajo colaborativo para la gestión de la información, creación y publicación de la información.

## **CAPACIDADES PROFESIONALES**

### General

-Dirigir la enseñanza y gestionar la clase

### Específica

-Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos, en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje.

-Los recursos y tecnologías refieren tanto a los que existieron desde los inicios del sistema educativo como a los propios de la cultura digital. En este marco, es necesario incluir: la integración de la alfabetización digital y de la diversidad de lenguajes y recursos narrativos (tales como lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación y las variables de lectura y escritura que consecuentemente ofrece el ciberespacio).

## **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Se espera articular aportando al desarrollo de los contenidos del Eje I: Estrategias de búsqueda y refinamiento de búsqueda, herramientas de producción online, herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, Eje III: Trabajo colaborativo, con el espacio curricular Pedagogía de primer año. Queda abierta a posibles articulaciones con el campo disciplinar acorde a los diferentes profesorados en algunos de los contenidos de los ejes propuestos.

También, se propone la articulación con Pedagogía en el Eje III a fin de que los estudiantes aprendan a editar en un procesador de textos para la presentación de los trabajos solicitados en las cátedras.

Otra propuesta de articulación con la UC Pedagogía/Práctica 1 o 2 en el mismo (eje III) es que los y las estudiantes aprendan a usar un instrumento para la recolección de datos y el análisis de la información. En este sentido, recomendamos el uso de Formularios de google, los cuales permiten crear encuestas para hacer un diagnóstico, organizando los datos de manera tabulada en planillas de cálculo y mostrando la información en forma de gráficos de diferentes tipos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

-Burbules, Nicholas (2014) "Los significados del aprendizaje ubicuo." En Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Arizona State University Arizona. Estados Unidos (22).

-Lion, C. (2012) "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En: Scialabba, A. y Narodowski, M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires:

-Ripani, M. F. (2017) Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. - Ministerio de Educación de la Nación Buenos Aires, Argentina.

**Denominación de la Unidad Curricular: DIDÁCTICA GENERAL****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 1° Año -2° cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 5 hs reloj - 7,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 80 hs reloj - 120 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Reconocer a la Didáctica como disciplina teórica que se encarga del estudio de las prácticas de enseñanza, brindando marcos teóricos de referencia para comprenderlas e intervenir en ellas.

-Concebir a la enseñanza como construcción social, como acción intencional y práctica ético política, poniendo en cuestión las propias concepciones referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

-Promover la construcción o desarrollo de propuestas de enseñanza enmarcadas en nuevos enfoques basados en la diversidad y heterogeneidad en el aula.

-Favorecer el análisis crítico de diferentes materiales curriculares y su vinculación con las prácticas áulicas.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

Para la enseñanza de este espacio curricular consideraremos como enfoque transversal el paradigma constructivista. Esto implica pensar en la enseñanza y el aprendizaje como procesos en los que se interrelacionan de manera significativa docentes, alumnos y conocimiento.

Este posicionamiento permite que los/as estudiantes asuman un rol protagónico en su proceso de aprendizaje fomentando la autonomía y el pensamiento reflexivo, considerando que éste se constituye en condición de posibilidad del pensamiento crítico que posibilita a los/as estudiantes recuperar saberes previos vinculados con la propia experiencia, para su problematización y análisis desde marcos teóricos referenciales de la disciplina.

De este modo los educandos podrán construir sus posicionamientos comprometidos con la enseñanza como práctica social. Se promoverá la participación y la reflexión colectiva de los sujetos, lo que permitirá develar concepciones, creencias e ideas subyacentes respecto de la escuela, los docentes, los alumnos y los contextos en los que se insertan.

La modalidad teórica – práctica permitirá concebir a la Didáctica como un conjunto de fundamentos teóricos necesarios para la reflexión del accionar docente en distintos contextos institucionales, recuperando el carácter político y comprometido con la formación de sujetos y la constitución de un tipo de sociedad.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA DE ESTUDIO**

En este eje se realiza una aproximación al campo de estudio de la Didáctica como disciplina que aborda específicamente los procesos de enseñanza, desde sus orígenes hasta las perspectivas actuales.

**EJE II: CONCEPTUALIZACIONES EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

En este eje se ofrecerán marcos conceptuales que posibiliten la comprensión y problematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entendiendo a

la enseñanza como una práctica humana y social, que requiere un abordaje complejo.

### **EJE III: LAS PROBLEMÁTICAS EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO ESCOLAR**

Este eje aborda nociones en torno al currículum, los niveles de concreción curricular y manifestaciones del currículum. Asimismo, se propone trabajar sobre la problemática de la transposición didáctica y las formas de presentar el contenido escolar.

### **EJE IV: LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

En este eje se propone repensar la tarea de enseñar como una actividad artesanal en la que las y los docentes son protagonistas de sus propuestas. Al mismo tiempo, se plantea la posibilidad de analizar diferentes modelos y componentes de la planificación en el aula para elaborar proyectos de enseñanza pensados a partir de las características del contexto escolar, recuperando formas básicas de enseñar en escenarios educativos actuales.

Con respecto a la evaluación, se propone reflexionar acerca del uso de la evaluación, de su impacto en la práctica del alumno y del profesor, analizando diferentes tipos de evaluación, incorporando la importancia de la retroalimentación y los criterios de evaluación.

### **CAPACIDADES PROFESIONALES**

- Dominar los saberes a enseñar:
  - Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos y establecer sus alcances, en función del aprendizaje de los estudiantes.
- Dirigir la enseñanza y gestionar la clase:
  - Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas - - Establecer objetivos de aprendizaje.
  - Planificar y utilizar una variedad de recursos y tecnologías de enseñanza y/o producirlos. Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes.
  - Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento
  - Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza.

### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Se plantea la articulación como la posibilidad de reforzar el trabajo interdisciplinario retomando problemáticas de la actualidad (educación ambiental, ESI, educación tecnológica) para trabajarlas en una propuesta transversal. Este enfoque está pensado para el desarrollo del último eje descriptor, entendiendo que es necesario un recorrido de la UC para significar una referencia conceptual que posibilite la articulación.

Otras posibles articulaciones:

#### Con Práctica Docente I

Se propone dentro del Eje 3, específicamente el tema de Planificación, donde se ponen de manifiesto la implicancia de los ejes anteriores, en la elaboración de una secuencia didáctica, que conlleva la tensión de las dimensiones de la práctica docente.



Esta propuesta implica el diseño y elaboración de una secuencia didáctica, recuperando el análisis y la reflexión de las dimensiones de la práctica docente.

#### Práctica docente II

En la Práctica Docente de segundo año se recuperan las nociones trabajadas en Didáctica General respecto a curriculum y los elementos de la planificación.

#### Espacios curriculares de la formación específica de primer año

Desde Didáctica General propondrá abordar contenidos del Eje III para el diseño de planificaciones didácticas y para su desarrollo se retomarán alguno de los contenidos abordados en estos espacios curriculares.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Anijovich, R y Gonzalez, C (2011). Evaluación para aprender. Conceptos e Instrumentos. En: Buenos Aires. Editorial Aique
- Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C (2008). Métodos de enseñanza. Buenos Aires: Santillana.
- Feldman, D. (2010) Didáctica General. Ministerio de Educación de la Nación.

**Denominación de la Unidad Curricular: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 2° Año -1° cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj - 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj - 96 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Generar condiciones epistemológicas y teóricas desde los aportes provenientes del campo de la psicología [con especial énfasis en las del Psicoanálisis], y con una mirada transversal post-estructural, crítica-decolonial para abordar comprensivamente el acontecer educativo.

-Desarmar los discursos reduccionistas, aplicacionistas, didactistas y capacitistas en educación para pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el acontecer educativo en general desde una mirada transversal post-estructural, crítica-decolonial.

-Introducir la dimensión de la subjetividad para estudiar el vínculo educativo y elaborar claves interpretativas para comprender los “fenómenos emergentes” de los escenarios educativos actuales.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

Existe una proliferación de teorías –dadas por el empuje de la ciencia, constituido en el nuevo amo de nuestras sociedades- que intentan dar cuenta de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Las teorías psicológicas han contribuido con sus diversos desarrollos teóricos en relación al campo educativo, y han tenido gran impacto en las instituciones educativas, así como sus limitaciones.

Psicología educacional, un espacio “entre” construido en la intersección del “campo de la psicología” con el “campo de la educación”, recupera nociones conceptuales acerca de los sujetos, su constitución subjetiva, la constitución del lazo social de carácter educativo (vínculo educativo), y sobre los múltiples modos de aprender, conocer y socializar.

Con Val Flores (2008) entendemos que educar es intervenir para afectar la forma hegemónica en que se organiza el poder. Esa organización del poder, reproducida y producida en el campo de la educación, afecta dichos procesos de estructuración subjetiva a los fines de la normalización y por ende puede resultar servil a la negación de las subjetividades no hegemónicas.

A partir de ciertos elementos propios de la mirada estructural encontramos posible develar estos mecanismos de poder, que se filtran en las prácticas educativas, y así reconocer los modos en los que tiene lugar el sujeto y su consentimiento, y con ello indagar sobre ¿Cómo favorecer pedagógicamente para obtener ese consentimiento? De lo contrario (sin consentimiento y sin reconocimiento), adviene la segregación subjetiva y/o la exclusión (Tizio, 2008). De aquí, que rescatamos la importancia de “leer y escuchar” los síntomas del daño de la homogenización, para inscribir el recorrido de psicología educacional en aquello que Nuñez (2003) considera práctica *anti destino* de los lugares socialmente asignados según clase, sexo-género y raza (Crenshaw, 1989).

Respecto a la metodología de enseñanza partimos de un posicionamiento dialógico (Giuliano, 2017) que deviene en herramienta pedagógica para favorecer una apropiación activa y singular de los contenidos por parte de los estudiantes.

Existe una proliferación de teorías –dadas por el empuje de la ciencia, constituido en el nuevo amo de nuestras sociedades- que intentan dar cuenta de los procesos

de enseñanza–aprendizaje. Las teorías psicológicas han contribuido con sus diversos desarrollos teóricos en relación al campo educativo, y han tenido gran impacto en las instituciones educativas, así como sus limitaciones.

Psicología educacional, un espacio “entre” construido en la intersección del “campo de la psicología” con el “campo de la educación”, recupera nociones conceptuales acerca de los sujetos, su constitución subjetiva, la constitución del lazo social de carácter educativo (vínculo educativo), y sobre los múltiples modos de aprender, conocer y socializar.

Con Val Flores (2008) entendemos que educar es intervenir para afectar la forma hegemónica en que se organiza el poder. Esa organización del poder, reproducida y producida en el campo de la educación, afecta dichos procesos de estructuración subjetiva a los fines de la normalización y por ende puede resultar servil a la negación de las subjetividades no hegemónicas.

A partir de ciertos elementos propios de la mirada estructural encontramos posible develar estos mecanismos de poder, que se filtran en las prácticas educativas, y así reconocer los modos en los que tiene lugar el sujeto y su consentimiento, y con ello indagar sobre ¿Cómo favorecer pedagógicamente para obtener ese consentimiento? De lo contrario (sin consentimiento y sin reconocimiento), adviene la segregación subjetiva y/o la exclusión (Tizio, 2008). De aquí, que rescatamos la importancia de “leer y escuchar” los síntomas del daño de la homogenización, para inscribir el recorrido de psicología educacional en aquello que Nuñez (2003) considera práctica *anti destino* de los lugares socialmente asignados según clase, sexo-género y raza (Crenshaw, 1989).

Respecto a la metodología de enseñanza partimos de un posicionamiento dialógico (Giuliano, 2017) que deviene en herramienta pedagógica para favorecer una apropiación activa y singular de los contenidos por parte de los estudiantes.

## **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

### **EJE I DISPUTAS Y TENSIONES PROPIAS DEL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA:**

Su objeto(s) de estudio, escuelas y corrientes de pensamiento y áreas de acción. ¿Por qué educar?: mirada estructural y fundamento psicoanalítico. Demandas y ofertas: lo incalculable del acto educativo. Lo que resiste al proceso pedagógico: la cuestión del sujeto. Claves de la constitución subjetiva: el descentramiento del sujeto moderno, sesgo racionalista y sesgo sexista. Procesos de normalización y sus efectos segregativos.

### **EJE II EL VÍNCULO EDUCATIVO: UN LAZO A INVENTAR**

La tríada herbartiana y el tercer elemento. Escenas educativas: del ideal de armonía al habitar el malestar. El concepto de transferencia: una clave de lectura del acontecer educativo. El vínculo educativo bajo transferencia y sus efectos.

### **EJE III LOS “FENÓMENOS EMERGENTES” QUE IRRUMPEN EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES:**

Estrategias contemporáneas de la segregación: fracaso escolar, acoso escolar, (psico) pedagogización de lo escolar o la evaluación generalizada y la imposibilidad del acontecimiento educativo. La educación como anti-destino y transformación del ser.

## **CAPACIDADES PROFESIONALES**

Generales:

-Incorporar una modalidad de trabajo en equipo desde las competencias específicas de las distintas formaciones de las y los profesionales docentes de la cátedra.

Específicas:

-Relectura sistemática y conjunta del trabajo en la formación inicial de los años anteriores para la actualización constante.

-Reconocer las diversas y posibles modalidades de aprender de las y los estudiantes.

-Reconocer el criterio de afinidad entre estudiantes para la conformación grupal y fomentar así el trabajo en equipo y colaborativo.

### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Con Práctica Docente: se fundamenta en que el campo de la formación en la práctica es un eje integrador que vincula los aportes tanto del Campo de Formación General como del Campo de Formación Específica. Con Sujetos de la Educación Secundaria: se fundamenta en una articulación vertical, ya que la asignatura Sujetos de la Educación Secundario es posterior en el Plan de Estudios y permitirá articular contenidos de Psicología Educativa con contenido específico al nivel para el de las y los estudiantes se están formando. De este modo, Psicología Educativa logra una articulación hacia el Campo de la Formación en la Práctica Profesional y hacia el Campo de la Formación Específica.

### **BIBLIOGRAFÍA**

-Tizio, Hebe (2005). Actualidad en la conexión psicoanálisis – pedagogía. Seminario de otoño. Cba.: CIEC.

-Nuñez, Violeta (2003). Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En Frigerio, G. Diker, G. (comp.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Bs. As.: Novedades Educativas.

-Facundo Giulliano (2017). *Para alguna introducción en medio de la invitación en Rebeliones éticas, palabras comunes*. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

**Denominación de la Unidad Curricular: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 2° Año- 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj - 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj - 96 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Entender la Filosofía de la Educación dentro del marco de la problemática filosófica general.

-Conocer los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar.

-Favorecer la reflexión acerca de problemáticas educativas a partir de las herramientas conceptuales que aporta la Filosofía de la Educación.

-Valorar el sentido de la Filosofía y su contribución para el enriquecimiento personal en general y de la formación docente, en particular.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO - DIDÁCTICA**

A partir del desarrollo de los contenidos previstos en esta unidad curricular, se prevé que el estudiante construya una mirada reflexiva de sus prácticas, mediante la vigilancia epistemológica permanente de las concepciones que sustentan sus modos de pensar y de actuar.

La lectura y análisis de textos de diversos autores, la explicación oral y escrita de las temáticas abordadas, el debate, la defensa de los argumentos, la capacidad de escuchar y el derecho a ser escuchado, las mutuas interpelaciones, las preguntas que admiten varias respuestas o simplemente que no podemos responder, constituyen instancias privilegiadas para promover una actitud indagadora y dialógica.

El diálogo adquiere sentido aquí como herramienta pedagógica ya que permite la construcción y reconstrucción teórica situando a los sujetos y actores de diferentes tradiciones filosóficas, en sus contextos socio- históricos e interrogándolos desde la propia situacionalidad.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. DEFINICIONES ETIMOLÓGICAS**

Este eje incluye el abordaje etimológico de ambas categorías conceptuales, su origen y condiciones de posibilidad. Ontologismo y existencialismo: sus implicancias en la educación.

**EJE II: LA FILOSOFÍA EN LA ANTIGÜEDAD**

Este eje aborda el pensamiento filosófico de la antigüedad clásica. Se analizan las ideas de las corrientes filosóficas en función del contexto social en el cual surgieron. Se reconocen las prácticas educativas originadas a partir de estas corrientes filosóficas en la antigüedad y en la actualidad.

**EJE III: LA FILOSOFÍA EN LA EDAD MEDIA**

Este eje incluye el abordaje del pensamiento filosófico del medioevo: pensamiento de Tomás de Aquino y Agustín de Hipona. Se analizarán las ideas de las corrientes filosóficas en función del contexto social en el cual surgieron. Se reconocerán las prácticas educativas originadas a partir de estas corrientes filosóficas en la época medieval y en la actualidad.

**EJE IV: LA FILOSOFÍA EN LA MODERNIDAD**

Este eje aborda el pensamiento filosófico de la modernidad: racionalismo, empirismo, idealismo e iluminismo. Se analizan las ideas de las corrientes filosóficas en función del contexto social en el cual surgieron. Se reconocen las prácticas educativas originadas a partir de estas corrientes filosóficas en la época moderna y en la actualidad.

**EJE V: LA FILOSOFÍA EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA**

En este eje se abordan las diversas corrientes de pensamiento de la edad contemporánea. Se analizan las ideas de las corrientes filosóficas en función del contexto social en el cual surgieron. Se reconocerán las prácticas educativas originadas a partir de estas corrientes filosóficas en los siglos XIX, XX y en los albores del siglo XXI.

**CAPACIDADES PROFESIONALES**

Generales - Específicas

-Entender la filosofía de la educación dentro del marco de la problemática filosófica general y generar la reflexión filosófica para la construcción de saberes sobre lo educativo.

-Favorecer la reflexión acerca de distintas problemáticas educativas, a partir de las herramientas que aporta la filosofía de la educación.

-Establecer un diálogo desde su propia situacionalidad histórica con algunos pensadores relevantes en la historia del campo educativo.

-Analizar diferentes aspectos de las actuales problemáticas educativas en búsqueda de su significado y construir nuevas claves para su lectura.

-Reflexionar sobre el lugar de la utopía en la educación.

-Cuestionar fundamentos y legitimaciones desde el interior mismo del campo educativo.

-Profundizar la actitud de respeto por la diversidad de opinión político-religiosa.

-Desarrollar una actitud reflexiva y de apertura intelectual, a partir de una apropiación crítica de los saberes.

**POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Teniendo como ejes Educación Ambiental y Diversidad, Filosofía de la Educación podría articular su trabajo con Formación Ética y Ciudadana, Sujetos de la educación y Sociología de la Educación.

**BIBLIOGRAFÍA**

-DUSSEL, E. (2008).1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores.

-HOUSSAYE, J. (Comp.) (2006). Educación y Filosofía, enfoques contemporáneos. Buenos Aires: Eudeba.

-ROIG, A. (2011). Rostro y filosofía de Nuestra América. Buenos Aires: Ediunc.

**Denominación de la Unidad Curricular: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 2° Año -2° cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj - 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj - 96 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Comprender los marcos teóricos del campo de la Sociología en general y de la Sociología de la Educación en particular, para favorecer un acercamiento a los distintos enfoques que versan sobre la educación como fenómeno y proceso social.

-Analizar críticamente las múltiples vinculaciones entre Sociedad, Estado y Escuela, a los fines de desarrollar estrategias de intervención pertinentes en los diversos niveles educativos y contextos escolares.

-Comprender y explicar problemáticas sociales y sus impactos en la escuela, para reflexionar sobre la necesidad de construir un posicionamiento como actor social y participante del sistema educativo.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO - DIDÁCTICA**

A la luz de las finalidades formativas definidas, se propician estrategias de enseñanza diversas, con la intención de orientar a los estudiantes en la construcción de conocimientos, sobre la base de los principales conceptos que aporta la Sociología, promoviendo la reflexión conjunta y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, se propone el desarrollo de una conciencia crítica sobre la realidad social, la propia formación y la futura práctica docente, a partir de una relación dialéctica entre teoría y práctica.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LA SOCIOLOGÍA Y LOS PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS.**

En este eje se abordan los orígenes de la Sociología como disciplina científica, en el marco de las condiciones epistemológicas e históricas de su producción, desde su surgimiento con Comte, Weber, Marx y Durkheim, hasta las corrientes del siglo XX.

**EJE II: LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.**

En este eje se procede al análisis de la Sociología de la Educación desde el punto de vista epistemológico y a la vez se propone el abordaje de las múltiples vinculaciones tanto entre Sociedad, Estado y Escuela, como entre Individuo, Sociedad y Cultura, haciendo énfasis en los procesos que involucra la construcción social de la realidad: socialización, institucionalización y legitimación.

**EJE III: PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN LA ESCUELA ACTUAL.**

Este eje incluye una aproximación a las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas analizando algunas de las problemáticas actuales relacionadas con la desigualdad, la pobreza y la exclusión social. A partir de este análisis se propone a los estudiantes reflexionar sobre los impactos de las mismas en la institución escolar y la función social del docente en este contexto.

**CAPACIDADES PROFESIONALES**

Generales – Específicas

-Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.

-La Sociología de la Educación puede contribuir a reconocer y comprender el contexto cultural y socioeconómico crítico que impregna todas las instituciones sociales, que se suma a las transformaciones socioculturales vertiginosas que han generado la crisis del paradigma pedagógico.

-Desarrollar una mirada analítica que reconozca la complejidad y la multidimensionalidad de esta coyuntura crítica va a facilitar la adaptación de las estrategias pedagógicas a nuevos y diversos modos de aprender de las estudiantes.

### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Articulación con Pedagogía (los dos espacios curriculares comparten el mismo Eje III). En la articulación puede trabajarse contenido específico según los niveles de los profesados. Por ejemplo: en Educación Primaria se puede trabajar el fenómeno de la patologización de la infancia, y en Secundaria el problema del abandono y el desgranamiento.

Articulación con ESI. El análisis de la escuela como agente socializador y como una institución productora de subjetividad; pero, a su vez, como una institución de tradición conservadora y reproductivista, permite una articulación transversal en torno a la cuestión de género.

Articulación con Educación Ambiental. El problema ambiental tracciona en la actualidad cambios en el paradigma pedagógico que está en crisis. Tal paradigma, que tiene originalmente una inspiración enciclopedista, no ha sido concebido para poder incorporar nuevos elementos en una cosmovisión que tenga en cuenta el cuidado del planeta y los daños ambientales

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Macionis, J.J. y Plummer, K. (2011) *Sociología*. PEARSON EDUCACIÓN. Madrid
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Brujas.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de Sociología de la Educación. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.



**Denominación de la Unidad Curricular: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL****Formato:** Taller**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 3° Año - 1° cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3hs reloj - 4,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj – 72 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

- Comprender el concepto de sexualidad como construcción histórica y social.
- Brindar contenidos conceptuales y herramientas metodológicas con el objetivo de abordar la Educación Sexual de manera Integral, teniendo como marco de referencia los tratados de Derechos Humanos y la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.
- Promover conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades requeridas para su transmisión a niños, niñas y adolescentes.
- Propiciar y guiar la elaboración de planes de trabajo o proyectos áulicos y/o institucionales que promuevan la articulación de contenidos en el ámbito aulico/escolar, partiendo de la transversalidad de ESI.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

Esta propuesta de formación se desarrolla con la modalidad de Taller como formato curricular que integra el trabajo a partir de diferentes disparadores, combinando el análisis de aspectos vivenciales y de reflexión personal, con la intención de facilitar a los y las estudiantes herramientas conceptuales para objetivar las significaciones personales sobre la temática. Se prevé de este modo trabajar el concepto de sexualidad desde las diferentes concepciones, fomentando una actitud crítica que promueva la formación en derechos. Se pretenderá, entonces, promover la responsabilidad de los/as futuros docentes, brindando información para la toma de decisiones autónoma en torno a la sexualidad y sus múltiples dimensiones. Además se propone la lectura y discusión de bibliografía reflexionando sobre la posición del futuro docente frente a la temática y su responsabilidad como adulto frente a niños, niñas y jóvenes.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LA SEXUALIDAD COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL.**

En este eje se analiza la noción de sexualidad como una construcción durante el devenir histórico, desde perspectivas biologicistas a enfoques integrales. Además se reflexiona sobre las concepciones personales de esta noción.

**EJE II: LA SEXUALIDAD Y SU ABORDAJE INTEGRAL EN LA ESCUELA**

En este eje se abordan las diferentes dimensiones y concepciones de la sexualidad: biológica, psicológica, jurídica, ético-política y espiritual. Se analiza la Ley 26.150 y los lineamientos del Programa de Educación Sexual Integral identificando conceptos centrales: sus alcances y limitaciones. Se pretende asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

**EJE III: LAS PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI**

En este eje se abordan tópicos conflictivos de la implementación de la enseñanza de la sexualidad en las instituciones educativas. Además se analiza la secuenciación y la gradualidad de la complejidad de los contenidos, así como las estrategias metodológicas sugeridas, para implementar la transversalidad de la ESI en las aulas de los distintos niveles educativos y contextos escolares.

### **CAPACIDADES PROFESIONALES**

Generales - Específicas

-Dominar los saberes a enseñar:

-Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes.

-Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.

-Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad.

-Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución y en las aulas.

-Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista.

-Tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas.

-Intervenir en el escenario institucional y comunitario: Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios.

### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

El Taller. Educación Sexual Integral establecerá articulaciones verticales con la asignatura Formación Ética y Ciudadana por medio de aportes conceptuales que se desarrollan en la misma, relevantes para la comprensión de la "otredad". Este taller establece articulaciones teóricas con la asignatura Sujetos de la Educación Secundaria, y Sujetos de la educación Primaria desde el abordaje de la constitución del sujeto y las problemáticas contemporáneas de la educación.

Por otro lado, podría establecer articulaciones con la Residencia Pedagógica, para contribuir en la puesta en marcha de la transversalidad de la ESI en los abordajes áulico/institucionales.

### **BIBLIOGRAFÍA**

-Morgade, G. (coord.) (2011): Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía.

-Foucault, M. (1998). La Historia de la Sexualidad. México: Siglo XXI

-MORGADE, G. (2012). Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Buenos Aires-México: Noveduc.

-Flores, V. (2017) Tropismos de la disidencia. Argentina, Palinodia.

**Denominación de la Unidad Curricular: FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 3° Año -1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3 hs. Reloj - 4.5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 48 hs. Reloj - 72 hs. cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Relacionar el ejercicio de la ciudadanía con su formación inicial como docentes y con su futura práctica en el aula, como transmisores de los valores democráticos.

-Desarrollar una actitud crítica y participativa frente a las problemáticas sociales y éticas de la vida comunitaria, buscando el diálogo, el consenso y la pluralidad.

-Valorar el protagonismo político y ético de los docentes en la educación integral de los alumnos, desde el reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, a la comprensión de niños, niñas y jóvenes alumnos como sujetos de derecho.

-Analizar y plantear potenciales escenarios dilemáticos en función a su futura profesión, fomentando la racionalidad ética en la búsqueda de soluciones viables.

-Construir fundamentaciones racionales de la escala de valoración ética y ciudadana personal, posibilitando el juicio ajeno y el respeto mutuo.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

Se propone el abordaje de los contenidos a partir de las problemáticas educativas particulares de la época, situadas en el contexto socio-histórico-político-cultural que las atraviesan. La cuestión envolvente de lo social va más allá de la semblanza biográfica (incluso hagiográfica) de los autores y las corrientes a problematizar, sino que, bajo el paradigma de la complejidad y la problematización, se busca superar la mera recepción informativa, consolidando así, la formación consciente y participativa de la ontología ciudadana.

La lectura y comprensión de diversos autores y el uso de recursos artísticos, son algunas de las estrategias que posibilitarán a los estudiantes adquirir sólidas herramientas teóricas, que los conviertan en intelectuales reflexivos y transformativos que puedan construir respuestas concretas, significativas y situadas a los problemas que se le presenten en su hacer cotidiano. La perspectiva compleja de la mirada didáctica y pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se sitúan en la lógica de la situacionalidad, construyendo de esta forma una conciencia histórica, y, por ende, crítica.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.**

Este eje aborda el significado de las palabras “formación”, “ética” y “ciudadanía”, en el contexto de su producción epistemológica. Además, se analiza la relación entre estos términos como constitutivos de un área de conocimiento escolar.

**EJE II: EL SUJETO DE LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.**

Este eje incluye el análisis de diferentes perspectivas acerca del ser humano, como sujeto de derechos y deberes. Se aborda especialmente la normativa vigente sobre distintos aspectos de preservación del ejercicio de los derechos de los sujetos de la educación durante la infancia y la juventud.

**EJE III: RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA.**

Este eje incluye la reflexión en torno a la figura del Estado y a los diferentes modelos que ha asumido históricamente, puntualizando el análisis de las relaciones entre Educación, Ciudadanía y Democracia.

**EJE IV: ÉTICA Y DOCENCIA.**

Este eje aborda las implicancias éticas del rol docente, por medio del conocimiento de la normativa que regula la actividad laboral del educador en los distintos niveles del sistema educativo con el objeto de asumir un posicionamiento ético.

**CAPACIDADES PROFESIONALES**

Generales - Específicas

-Dominar los saberes a enseñar. Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes. Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos y establecer sus alcances, en función del aprendizaje de los estudiantes.

-Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. Identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad.

-Dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Establecer objetivos de aprendizaje.

-Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento.

-Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual y grupal.

-Diseñar e implementar actividades que incluyan la enseñanza explícita de las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios.

-Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.

-Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución y en las aulas.

-Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista.

-Tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas.

-Intervenir en el escenario institucional y comunitario. / 1. Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad. 2. Participar en la vida institucional.

**POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Con E.S.I., permite pensar qué nos puede pasar con la presencia de alguien nuevo, diferente a los que estábamos.

Con TIC, utilizando software de escritura, construcción de mapas y redes conceptuales; utilizando redes sociales de divulgación; etc.

Con Educación Ambiental, recuperando la cuestión ecológica como categoría clave para pensar las sociedades, y las políticas económicas. Se recuperan las acciones individuales y colectivas para mitigar el cambio climático.

**BIBLIOGRAFÍA**

-CULLEN, C. (1996). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Buenos Aires: Noveduc.

- MALIANDI, R. (1991). Ética: conceptos y problemas. Buenos Aires: Biblos.
- MORIN, E. (2001). La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión.

**Denominación de la Unidad Curricular: HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 3° Año- 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj - 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 80 hs reloj - 76 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Reflexionar sobre las tramas presentes en el quehacer científico y su relación con las prácticas y discursos sobre la educación.

-Generar un espacio de análisis que haga visible los pliegues, los implícitos que se producen en torno a todo saber que en un momento dado se considera legítimo.

-Comprender lo que es la historia, la política y la educación, ayudará a reconocer las opciones epistemológicas que hemos adoptado en la práctica docente, opciones que todo docente ha hecho consciente o inconscientemente. De este modo, podremos mejorar nuestras prácticas a partir de dicha comprensión y procurar en los educandos un encuentro con el conocimiento socialmente significativo y pleno de sentido dentro del marco profesional en que se inserta el futuro profesor en Educación Primaria.

-Relacionar todos los procesos sociales, históricos y políticos con la educación significa reflexionar y descubrir los supuestos que subyacen a las prácticas docentes para mejorarlas y lograr los objetivos que nos proponemos.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

Desde esta unidad curricular se propone un recorrido que combina conceptos y marcos teóricos de dos campos de conocimiento: la historia y la política de la educación argentina. Se pretende centrar el análisis en el papel del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino y en la sanción de leyes que regulan su funcionamiento. En este sentido, se reconoce al campo político como juego de tensiones entre diferentes posiciones que inciden en las relaciones entre los actores, el conocimiento y la organización misma de la escuela. Se hace necesario brindar herramientas para que los estudiantes comprendan que las políticas educativas son construcciones sociales e históricas. Para propiciar este objetivo, se proponen como estrategias centrales, el análisis crítico y reflexivo de la bibliografía y de otros soportes audiovisuales. Este primer nivel de comprensión posibilitará entender cómo los diferentes actores involucrados en el sistema educativo, han ido acompañando, en el devenir histórico, las transformaciones que se han producido en nuestro país en materia de políticas educativas.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: PRECISIONES CONCEPTUALES DE LA HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA**

Historia y Política de la Educación Argentina como un campo de disputa y de práctica social y política. Normativa vigente inscripta en el contexto histórico. Formas de implementación de dicho marco regulatorio, en los distintos niveles institucionales del sistema educativo nacional.

**EJE II: DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XIX HASTA PRINCIPIOS DEL SIGLO XX**

Organización del sistema educativo nacional, diversas etapas y sus visiones e intencionalidades: desde el proyecto educativo de la élite hasta la democratización parcial del sistema educativo. Regulaciones normativas, la Ley 1420.

### **EJE III: DESDE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX**

Configuración y desarrollo del Estado de Bienestar y Estado Desarrollista: la ampliación de la participación de los sectores populares y los vaivenes de una escuela nueva, técnica, tecnocrática, religiosa y privada y las prácticas educativas neoliberales. Surgimiento de propuestas de movimientos reformistas y los inicios del gremialismo docente.

### **EJE IV: DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX HASTA LA VUELTA A LA DEMOCRACIA**

Procesos históricos y las políticas educativas desde el golpe del 55 a la vuelta a la democracia en el 83, estatuto del docente y la formación de maestros en el Nivel Superior. Problemática educativa durante la última dictadura militar. La descentralización y transferencia de los servicios educativos a las provincias.

### **EJE V: DESDE LA VUELTA A LA DEMOCRACIA HASTA PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI**

El contexto de la globalización económica y cultural y sus implicancias en el campo educativo, surgimiento de los modelos neoliberales a fines de la década del ochenta y durante la década del noventa. La reconfiguración del Sistema Educativo Nacional y la ley de transferencia. La Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la Ley de Educación Nacional N° 26206/06.

### **CAPACIDADES PROFESIONALES**

-Dominar los saberes a enseñar: Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

-Intervenir en el escenario institucional y comunitario: Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad. Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.

-Comprometerse con el propio proceso formativo: Analizar las propuestas formativas del instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades.

-Conocer los procesos históricos de conformación del sistema educativo argentino, las teorías que los sustentaron y las prácticas que lo configuraron.

-Establecer relaciones dinámicas con sus contextos socio-políticos y culturales.

-Promover un análisis crítico que tenga por fin la comprensión del fenómeno educativo y la construcción de su rol como docentes intelectuales, capaces de transformar la realidad.

### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Este espacio curricular se articula con otros espacios curriculares en cuanto existen relaciones estrechas entre varios de sus contenidos conceptuales. Las asignaturas "Sociología de la educación" e "Historia del pensamiento educativo" y "Pedagogía" contienen temas que ayudan y complementan la comprensión de los conceptos de Historia y Política de la Educación Argentina. A su vez, la Historia es una disciplina que tiene como objetivo generar conciencia histórica. De este modo, la historia es una herramienta adecuada para pensar las otras ciencias y, por supuesto, los otros espacios curriculares, cualquiera sean éstos.

### **BIBLIOGRAFIA**

-Arata, N., & MARIÑO, M. (2014). La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones. Novedades educativas.

- Braslavsky, C. (1997). Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bravo, H. (1990). Bases constitucionales de la educación. Buenos Aires: Ceal.
- Puiggrós, A. (2002). Qué pasó con la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.



**Denominación de la Unidad Curricular: LENGUA Y CULTURA EXTRANJERA: INGLÉS O PORTUGUES (OPTATIVA)****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 4° Año -1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj – 4,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj -72 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

-Desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de la estructura propia de la lengua cultura extranjera, afianzando el aprendizaje de la propia.

-Permitir al futuro docente el abordaje de conocimientos científicos y de desarrollo tecnológico proveniente de otros países.

-Establecer lazos entre la propia cultura y la/s cultura/s de la lengua que se aprende que contribuyan al entendimiento mutuo y a la resolución de conflictos (inter)culturales.

-Desarrollar una actitud positiva y abierta frente a la diversidad en el contexto contemporáneo.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

Desde un enfoque cognitivo y constructivista del aprendizaje y de la intervención del docente, así como desde una perspectiva de la enseñanza por contenidos, se busca desarrollar estrategias de comprensión lectora que faciliten la interpretación de textos, promoviendo el desarrollo de la autonomía del estudiante. Se fomenta el trabajo interdisciplinar con otras unidades curriculares a través de la lectura de textos sobre contenidos de las mismas en Lengua Extranjera, así como a través del uso de herramientas tecnológicas en otras lenguas. Se considera el rol del docente como facilitador y se fomenta el trabajo colaborativo y participativo de los futuros docentes. A su vez partiendo desde un enfoque intercultural de tipo comparativo-contrastivo y de carácter socio-histórico, cultural, artístico e ideológico; se promueve la valoración de la diversidad de las culturas, la problematización de las construcciones estereotipadas, el desarrollo del pensamiento crítico y la posibilidad de una comunicación, comprensión, y entendimientos mutuos.

Creemos que un formador proactivo debe ser flexible, resiliente, empático, capaz de gestionar sus emociones para poder trabajar con las emociones de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, desde nuestra UC proponemos:

-Favorece el trabajo flexible, adecuado a los tiempos personales de los que se disponga y fomenta la comunicación horizontal entre pares y vertical con los docentes responsables del curso.

- Ofrece herramientas interactivas y eficaces para motivar a los alumnos insertos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

-Permite desarrollar capacidades para ser sujetos autónomos y críticos que continúan aprendiendo en un mundo sometido a un proceso acelerado de cambio y transformación.

- Favorece la transmisión de conocimientos y la colaboración entre personas ya que desarrollan competencias tecnológicas imprescindibles para operar en contextos diversos y complejos

- Promueve que los procesos cognitivos evolucionen a través de la transformación y manipulación de la información, desarrollando lo que se conoce como procesos de pensamiento de alto nivel, tales como el razonamiento, la capacidad de síntesis y análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

### **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

#### **EJE I: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Se desarrollan estrategias cognitivas, de compensación, de memorización, meta cognitivas, afectivas y sociales.

#### **EJE II: ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS**

Se apunta al desarrollo de estrategias para la comprensión, trabajando con la teoría del género, la gramática del texto y los elementos para-textuales y meta-textuales.

#### **EJE III: ESTRATEGIAS PARA LA INTERPRETACIÓN**

Se pretende dotar al estudiante de las herramientas tecnológicas y lingüísticas para la interpretación de textos de la lengua-cultura extranjera, a partir del reconocimiento de su estructura y organización y comprendiendo los diversos tipos de análisis: morfológico, semántico y sintáctico, teniendo en cuenta las formas léxico-gramaticales y estilísticas, así como desarrollando el pensamiento crítico para elegir entre posibles interpretaciones que tengan en cuenta contextos culturales específicos

#### **EJE IV: ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HERRAMIENTAS DIGITALES**

Se busca fomentar el uso de herramientas digitales en lengua extranjera que permitan abordar la elaboración recursos didácticos específicos

### **CAPACIDADES PROFESIONALES**

Capacidad general:

-Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.

Capacidades específicas:

-Identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes.

-Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad.

-Planificar y utilizar una variedad de recursos y tecnologías de enseñanza y/o producirlos

### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Lengua Cultura Extranjera articula con otros espacios curriculares a partir de la lectura de textos cuyo contenido es desarrollado también en las otras unidades curriculares. Por ejemplo, articula con Residencia Pedagógica a través de la lectura de textos en lengua extranjera acerca del Trabajo por Proyectos.

A su vez Lengua Cultura Extranjera se articula con el el área TIC al promover en forma conjunta el uso de herramientas digitales que se encuentran en una lengua extranjera con fines didácticos.

### **BIBLIOGRAFIA**

-Anderson, N. (2010). Active Skills for Reading: Intro. Boston: Heinle.

-Legorburu, et al. (1993). Guía de Traducción Inglés – Castellano para la ciencia y la técnica. Buenos Aires: Plus Ultra.

-Pagano, A., Magalhães, C. y Alves, F. (2005) Competência em Tradução. Cognição e discurso. Belo Horizonte/MG: UFMG.

**Denominación de la Unidad Curricular: LENGUAJES ARTÍSTICOS: ARTES VISUALES (OPTATIVA)****Formato:** Taller**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 4° Año-1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj - 4,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj - 72 hs cátedras**FINALIDAD FORMATIVA**

Acercamiento, profundización y análisis con sentido crítico, de distintas manifestaciones y producciones artísticas que sean traducidas en un posible aumento de las experiencias y de las herramientas que poseen los/as futuros/as docentes para decodificar, producir y resignificar saberes y prácticas vinculadas a un contexto específico.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

Partiendo desde una mirada contemporánea y situada de las Artes, el presente Taller se concibe como un espacio en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sea abordado de manera dinámica. En constante construcción/deconstrucción de saberes que giran en torno al Arte, la Cultura y sus distintas manifestaciones, se propone un acercamiento y profundización con perspectiva dialéctica de distintas expresiones artísticas contemporáneas para trabajar reflexivamente en torno a la producción y decodificación de mensajes visuales.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE 1 EL LENGUAJE ARTÍSTICO (COMPARTIDA CON LOS OTROS DOS LENGUAJES: MÚSICA Y TEATRO)**

Lenguajes Artísticos: Características del lenguaje artístico. La metáfora en el arte. -Arte: Hacia una conceptualización. Relaciones entre artista, obra y público. Espectador/a Activo/a: La intervención del público en la experiencia artística - Experiencia estética. Elementos teóricos estructuralistas y pos-estructuralistas.

**EJE 2 ELEMENTOS BÁSICOS DEL LENGUAJE VISUAL Y OTROS COMPONENTES SINTÁCTICOS DE LA IMAGEN.**

Las Artes Visuales como Lenguaje. Características. Arte y Contexto. Caracterizaciones generales del Arte Contemporáneo. Diversidad en las manifestaciones artísticas. Sentido de la propuesta artística. Lectura, decodificación y producción de mensajes visuales.

**EJE 3 ARTE Y EDUCACIÓN**

Los lenguajes artísticos en la formación de docentes que no enseñan arte. Enfoques Históricos y Nuevos enfoques de la enseñanza de los lenguajes artísticos en los diferentes niveles del sistema educativo. El lugar del arte en el currículum escolar. Justificaciones de la educación artística: Esencialista y contextualista.

**EJE 4 ARTE ARGENTINO Y LATINOAMERICANO.**

Diferentes propuestas artísticas con multiplicidad de lenguajes.

**CAPACIDADES PROFESIONALES**

Generales - Específicas

-Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.

-Identificar las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.

- Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad.
- Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.
- Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista.
- Establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de tareas.
- Comprometerse con el propio proceso formativo.
- Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Durante la cursada se preven cruces, articulaciones e intervenciones entre los tres espacios curriculares de los Lenguajes Artísticos (Artes Visuales, Teatro y Música) con la finalidad de construir/deconstruir concepciones en relación al arte que giren en torno a las temáticas de artista, obra y público. Así mismo se trabajará en base a los nuevos diseños curriculares provinciales. Se abrirá el debate del “para qué” de los Lenguajes Artísticos en su formación y los lugares que fueron ocupando históricamente en los profesorados que no son específicos de arte.

Así mismo, se contempla la producción de los/as estudiantes de producciones donde se utilicen programas y técnicas propias de las TIC.

Como parte del programa, se prevé trabajar con lineamientos propuesto en los diseños provinciales como ESI, medio ambiente, entre otros

### **BIBLIOGRAFIA**

- Acaso, M., Megías, C (2017): Art Thinking. Paidós Educación, Madrid.
- García Canclini, N (2005): La producción simbólica. Teoría y Método en sociología del arte. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Giunta, A (2018): Feminismo y Arte. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Giunta, A (2011): Escribir las imágenes. Ensayos sobre Arte Argentino y Latinoamericano. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

**Denominación de la Unidad Curricular: LENGUAJES ARTÍSTICOS: TEATRO (OPTATIVO)**

**Formato:** Taller

**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral

**Ubicación en Diseño:** 4° Año -1° Cuatrimestre

**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj- 4,5 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj – 72 hs cátedras

**FINALIDAD FORMATIVA**

-Reconocer la diversidad de discursos artísticos y sus contextos de producción, circulación y recepción, incorporando la dimensión estética y social presente en los mismos.

-Concebir a los lenguajes artísticos como otras formas de acceso al conocimiento, interpretación y transformación de la realidad, siendo esenciales y trascendentes para la formación ciudadana en la -contemporaneidad.

-Reconocer la potencialidad de los lenguajes artísticos como herramientas pedagógicas y didácticas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

-Comprender e identificar los elementos y códigos del lenguaje teatral a través de la práctica de técnicas teatrales, lectura de la literatura teatral, teorías teatrales, asistencia y apreciación de obras teatrales, acceso a investigaciones o registros históricos, entre otros.

-Construir el concepto/idea de Teatro como ficcional, metafórico y poético, partiendo de la relación directa y viva del actor y el espectador.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA**

La orientación pedagógico-didáctica se basa en los presupuestos de la teoría crítica en relación con la implementación de estrategias metodológicas que posibilitan el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes, a través de proyectos y prácticas situadas.

La modalidad de Taller, donde los estudiantes experimentarán el teatro como hacedores de su propio proceso de creación, se concibe desde un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la exploración, producción apreciación e integración de elementos constitutivos del Lenguaje Artístico Teatral; direccionados hacia la puesta en marcha de situaciones concretas de enseñanza aprendizaje áulicas integrando a este lenguaje en diferentes contextos de realidad.

Se propone, a su vez, una relación dialéctica y dialógica entre abordajes prácticos y teóricos de los contenidos, que puede tener distintas modalidades: clases expositivas, foros-debates, trabajos de investigación, etc.

Se propone la realización de experiencias directas de expectación, donde el estudiante aprecie con todos sus sentidos, entendiendo que el rol espectadorial es un rol activo y que requiere de formación específica.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

**EJE 1 EL LENGUAJE ARTÍSTICO (COMPARTIDA CON LOS OTROS DOS LENGUAJES: MÚSICA Y ARTES VISUALES)**

En este eje se aborda el reconocimiento de los múltiples accesos del hombre al conocimiento de la realidad y de los diferentes sistemas o vehículos simbólicos que traducen su experiencia particular del mundo. Se avanza en una conceptualización de los Lenguajes Artísticos, y del arte, a partir de indagar en las

relaciones entre artista, obra y público, en el rol del público y en el uso de la metáfora, entre otras características.

### **EJE 2 EL LENGUAJE TEATRAL EN SU ESPECIFICIDAD EXPRESIVA Y COMUNICATIVA. SU PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN.**

En este eje se analizan las potencialidades pre expresivas, expresivas y comunicativas del propio cuerpo, para promover el desarrollo de formas de comunicación más fluidas y efectivas, a partir del estudio método de las acciones físicas como técnica actoral y la estructura dramática como método de análisis de la situación dramática. A su vez, a partir de entender al teatro como una experiencia convivial, se aprecian y analizan, desde una perspectiva crítica fundamentada, la representación de obras de Teatro con la tarea de sensibilizar, ampliar esquemas perceptivos y brindar información cultural, fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.

Se valoran y analizan producciones teatrales y otros acontecimientos culturales locales, regionales o nacionales que aportan a la construcción de identidad.

### **EJE 3 LENGUAJE TEATRAL Y EDUCACIÓN: EL TEATRO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.**

En este eje se analizan las diversas formas que han asumido el teatro y el arte en el currículum escolar en su devenir histórico. Además, se aborda la perspectiva actual del Teatro como un lenguaje artístico que puede ser enseñado y/o como un recurso didáctico en diversos espacios curriculares en la formación de docentes.

#### **CAPACIDADES PROFESIONALES**

- Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.
- Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas.
- Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje.
- Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución y en las aulas.
- Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista.
- Intervenir en el escenario institucional y comunitario.
- Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.
- Participar en la vida institucional.
- Comprometerse con el propio proceso formativo.
- Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

#### **POSIBLES ARTICULACIONES CON OTRAS UNIDADES CURRICULARES**

Con Lenguajes Artísticos Música y Lenguajes Artísticos Artes Visuales.

Durante la cursada se prevén cruces, articulaciones e intervenciones entre los tres espacios curriculares de los Lenguajes Artísticos (Artes Visuales, Teatro y Música) con la finalidad de construir/deconstruir concepciones en relación al arte que giren en torno a las temáticas de artista, obra y público. Así mismo se trabajará en base a los nuevos diseños curriculares provinciales. Se abrirá el debate del “para qué” de los lenguajes artísticos en su formación y los lugares que fueron ocupando históricamente en los profesorados que no son específicos de arte.

**BIBLIOGRAFIA**

-Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F., Wiskitsky, J. (2002) Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Paidós.

-Dubatti, J. (2004). El Convivio Teatral. Atuel.

-Eisner W. E. (1995). Educar la visión artística. Paidós.



**CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA****Denominación de la Unidad Curricular: TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA I****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Anual**Ubicación en Diseño:** 1° Año**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 128 hs reloj – 192 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Habilitar un espacio de reflexión sobre los problemas que provienen de la producción teórica acerca del fenómeno literario,

-Conocer marcos teóricos que brinden herramientas para posicionarse ante el texto literario como fenómeno estético, social y cultural y que funcionen como referentes para revisar y mejorar la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria.

-Propiciar el establecimiento de relaciones entre las prácticas discursivas literarias y otras prácticas sociales, adoptando una mirada reflexiva y crítica.

-Estimular el desarrollo de prácticas de lectura y escritura, tanto literarias como académicas.

-Desarrollar las competencias y las estrategias para la lectura de textos teóricos.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se concibe el espacio Teoría y crítica literaria I como un espacio inaugural para la reflexión de los profesores en formación sobre la literatura. Esto implica la revisión de su formación como lectores, la preparación en el dominio de categorías analíticas y saberes sobre lo literario, sus convenciones y el funcionamiento de una red institucional, y una incipiente participación en la discusión sobre la enseñanza de la literatura.

Es necesario que la propuesta recupere la experiencia de lectura literaria previa y la que los alumnos van realizando en otros espacios curriculares, para esto se propone una organización en la que se articulen prácticas teóricas con acercamientos de orden reflexivo reconociendo también el potencial didáctico de cada una de ellas.

Una de las principales tareas de un estudiante de teoría literaria es aprender a tratar analíticamente con ella, es decir: reconocer la (inter)mediación que supone todo metadiscurso y responder críticamente a la misma. Por tal motivo, la participación activa de los estudiantes en clase reviste gran importancia, básicamente en actividades de análisis y exposición de resultados,

en forma individual y grupal. Esta unidad curricular incluye algunos cruces y líneas de continuidad, el estudiante debe poder reparar en estas conexiones y establecer otras en su propio trabajo de lectura. También se prevé establecer relaciones significativas entre los problemas de la práctica docente y las propuestas teóricas y los modos en que cada una de ellas permiten justificar las decisiones de intervención didáctica. Estas prácticas propenden el desarrollo crítico y la comprensión por parte de los alumnos de diversos interrogantes vinculados a la disciplina y su enseñanza, propiciando el intercambio, la comunicación, expresión de las ideas y el posicionamiento en su futuro rol docente.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: EL FENÓMENO LITERARIO. PERSPECTIVAS PARA SU CONCEPTUALIZACIÓN**

En este primer eje se presenta un panorama de la problemática en torno a la definición de Literatura y las distintas perspectivas para conceptualizarla. La construcción de este panorama puede elaborarse tanto desde un criterio histórico como desde uno temático. Este eje supone, adicionalmente, el tratamiento de núcleos de análisis del fenómeno literario a partir de los diversos puntos de partida para su estudio: el autor, el texto, la recepción, la referencia. En relación a la recepción, en este primer eje se problematiza la lectura literaria, los modos de leer y de comunicar la lectura literaria.

**EJE II: LOS ESTUDIOS LITERARIOS**

En este segundo eje se trabaja una concepción de la teoría literaria como área disciplinar. Para ello se recuperan antecedentes de la antigüedad de los estudios literarios, como la Poética y los estudios retóricos y su influencia en la cultura occidental. Luego se procura establecer distinciones entre la tarea que toman a su cargo disciplinas actuales como la teoría literaria, la crítica literaria y la historia de los movimientos culturales y artísticos.

**EJE III: LA NOCIÓN DE GÉNERO**

En este eje se atienden algunos problemas vinculados con el género como noción discutida en los estudios literarios: la mutación y la permanencia, el origen y la evolución, las clases y las denominaciones, el modo de configuración y de funcionamiento. A partir de la generalización de características de los géneros tradicionales, lírica, narrativa y dramática, se ponen en evidencia mutaciones e hibridez de los géneros. Luego se debaten propuestas contemporáneas de conceptualización y clasificación genérica.

**EJE IV: EL TEXTO COMO ESTRUCTURA Y CONSTRUCCIÓN**

En este eje se toman los aportes del formalismo, estructuralismo y la semiótica para el análisis de textos literarios. Se distinguen niveles de análisis que organizan la descripción del texto, desde la superficie hacia lo profundo, a fin de determinar recurrencias y oposiciones que configuran el sentido.

**EJE V: EL TEXTO EN LA SERIE LITERARIA Y LA CULTURA**

En este eje se aborda una de las posibles aperturas del texto hacia su contexto de producción, circulación y recepción. Se recupera la relación con otros textos literarios y con los discursos propios de otras series de la cultura. Se acudirá a los aportes de la teoría de la recepción y de las teorías sociológicas para indagar la productividad del texto literario como hecho histórico, social y cultural.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Eagleton, T. (1993). Una introducción a la teoría literaria. Madrid: FCE.

Gómez Redondo, F. (2008). Manual de crítica literaria contemporánea. Madrid: Castalia.

Pozuelo Yvancos, J. M. (2009, 2daed). La teoría del lenguaje literario. Madrid: Cátedra.

**Denominación de la Unidad Curricular: INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 1° Año- 1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Reflexionar acerca de las características del lenguaje humano y la posibilidad de su estudio desde distintos presupuestos y puntos de vista.

-Propiciar la reflexión crítica en torno a los conceptos de lenguaje, pensamiento y realidad para favorecer el pensamiento relacional en torno a las problemáticas del campo científico y educativo.

-Promover un saber lingüístico que permita dar cuenta de las principales teorías lingüísticas que han fundamentado y sostenido los estudios del campo y comprender la complejidad de éste en materia de diversidad teórica.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Introducción a los estudios lingüísticos tiene la finalidad de iniciar a los estudiantes en la reflexión sobre las posibilidades de estudio del lenguaje. Este espacio curricular busca que los estudiantes de primer año conozcan la historia del pensamiento lingüístico. Las clases se entienden como una actividad de interacción, en donde el conocimiento específico se dialoga y se piensa a partir de los aportes de los alumnos y de las diferentes miradas que guían su aproximación a los textos. Se plantea una mirada interdisciplinaria e integrada que garantice la articulación teoría y práctica y promueva el uso de diferentes tipos de fuentes de información y recursos didácticos.

Al tratarse de una unidad curricular de carácter introductorio, se precisa la articulación con sus correlativas para delimitar el carácter y la profundidad de los descriptores definidos, ya que muchos de ellos serán retomados en otras unidades curriculares del área y por eso en esta asignatura deben tratarse como temas de aproximación. Esta orientación pedagógico didáctica es especialmente pertinente en relación con el Eje III, en el que se aproxima a los alumnos al conocimiento de las corrientes lingüísticas que luego conocerán con profundidad en Lingüística I, II y III.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LENGUA Y LENGUAJE**

En el primer eje se realiza una distinción entre lenguaje humano o natural, lengua y uso. Se propone una concepción del lenguaje humano como una interrelación de complejos aspectos psicofisiológicos, esto permitirá la comprensión de la adquisición del lenguaje natural como una capacidad innata del ser humano que se desarrolla como un proceso. También se reflexiona en torno al lenguaje como comunicación, estableciendo relaciones respecto a la tríada lenguaje-pensamiento-realidad.

**EJE II: LA LENGUA COMO SISTEMA**

En el segundo eje se trabaja una concepción de la lengua como un sistema formado por subsistemas interconectados para propiciar la reflexión metalingüística como herramienta para la autoformación y formación y de hablantes, lectores y escritores. Para esto se realiza una revisión de los distintos

modos de producción del lenguaje hablado y escrito y la especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales y escritas.

Por otra parte, en este eje también se define a la Lingüística como ciencia y se presentan algunos antecedentes de la Lingüística moderna.

### **EJE III: LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE**

Para terminar, en el último eje se promueve la reflexión acerca de las características del lenguaje humano y la posibilidad de su estudio desde distintos presupuestos y puntos de vista. Para lograrlo, se presenta la sociogénesis de los estudios lingüísticos. Como punto de partida se aborda el concepto de paradigma científico para introducir a los alumnos en el estudio particular del Estructuralismo europeo, sus exponentes más importantes y las conceptualizaciones clave de esta corriente. Posteriormente, se analizarán los cambios de paradigma implicados por la corriente Generativa, la Teoría de la adquisición del lenguaje y la Lingüística del texto, para llegar al análisis de la tensión generada sobre la noción de lengua con la irrupción de la noción de discurso.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Benveniste, E. (1985). Problemas de Lingüística General (Tomos I y II). México: Siglo XXI. De Saussure, F. (2007). Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Losada. Lyons, J. (1984). Introducción al lenguaje y a la lingüística. Barcelona: Teide.

**Denominación de la Unidad Curricular: LITERATURA UNIVERSAL I****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 1° Año- 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3,5 hs reloj- 5,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 56 hs reloj – 84 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Evidenciar una sólida formación disciplinar, epistemológica y pedagógica en relación con las cuatro macro-habilidades del lenguaje entendiendo que las prácticas socioculturales de la comunicación son la forma primordial para abordar los textos literarios.

-Contribuir a la configuración de un corpus literario abierto acorde a los contenidos priorizados para la enseñanza en el nivel medio.

-Favorecer la interpretación del texto literario, ofreciendo técnicas de análisis crítico, conducentes a la reflexión sobre la literariedad y la cualidad estética de la obra literaria.

-Comprender el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades.

-Propiciar instancias de reflexión sobre la enseñanza de la Literatura.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

El enfoque sobre las perspectivas socio-culturales, políticas, artísticas y del trasfondo histórico sobre el que se proyecta la literatura en lenguas no hispánicas constituye un pilar fundamental en el abordaje de esta asignatura.

Para la cátedra de Literatura Universal se selecciona un grupo de obras paradigmáticas, desde la Edad Media hasta la actualidad, según el canon establecido por diferentes críticos e historiadores de la literatura. Para este abordaje es posible una articulación de múltiples aportes, como los de la historia de la literatura, la historia social y la historia de la cultura, articulados con el análisis de obras representativas, de géneros, movimientos y perspectivas teórico-críticas. Con este propósito, las clases se pueden nutrir de bibliografía variada que, en el marco de una metodología teórico-práctica, sustente propuestas de análisis crítico del corpus tratado.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LA LITERATURA MEDIEVAL, RENACENTISTA Y BARROCA**

En este eje se aborda la influencia de la cultura oral y la introducción de elementos fantásticos en la épica medieval, identificando la construcción de los personajes y su vinculación con las circunstancias socio-históricas. Se toman, por ejemplo, obras de la literatura alemana, francesa, inglesa e italiana. Se analiza también la importancia de las narraciones orales de Medio Oriente (Las mil y una noches, por ejemplo) en la elaboración de cuentos didácticos y de esparcimiento de la literatura del siglo XIV. Se abordan algunas obras narrativas y dramáticas en lenguas europeas y no hispánicas de los Siglos XV, XVI y XVII.

**EJE II: LA ILUSTRACIÓN Y EL ROMANTICISMO**

En este eje se propone estudiar el panorama socio-histórico del Siglo de las Luces y cómo se desarrolló, por ejemplo, en Francia. Para ello se propone la lectura de autores representativos de este país. Además se toman autores en lenguas europeas de fines del Siglo XVIII que operan como detonantes para el estudio de diversos temas propios de la narrativa, la poesía y el teatro de autores románticos

del S. XIX: la naturaleza, la poesía y las leyendas populares, la libertad, el genio, entre otros. También se tendrán en cuenta algunas consideraciones sobre Simbolismo y Parnasianismo.

#### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Auerbach, E. (1990). Mimesis. México: FCE.

Frye, N. (1980). La estructura inflexible de la obra literaria. Madrid: Taurus.

Steiner, G. (1986). Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción. México: FCE.

**Denominación de la Unidad Curricular: LITERATURA UNIVERSAL II**

**Formato:** Materia

**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral

**Ubicación en Diseño:** 2° Año- 1° Cuatrimestre

**Carga Horaria Semanal:** 3,5 hs reloj- 5,5 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 56 hs reloj – 84 hs cátedras

**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Evidenciar una sólida formación disciplinar, epistemológica y pedagógica en relación con las cuatro macro-habilidades del lenguaje entendiendo que las prácticas socioculturales de la comunicación son la forma primordial para abordar los textos literarios.

-Contribuir a la configuración de un corpus literario abierto acorde a los contenidos priorizados para la enseñanza en el nivel medio.

-Favorecer la interpretación del texto literario, ofreciendo técnicas de análisis crítico, conducentes a la reflexión sobre la literariedad y la cualidad estética de la obra literaria.

-Comprender el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades.

-Propiciar instancias de reflexión sobre la enseñanza de la Literatura.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

El enfoque sobre las perspectivas socio-culturales, políticas, artísticas y del trasfondo histórico sobre el que se proyecta la literatura en lenguas no hispánicas constituye un pilar fundamental en el abordaje de esta asignatura.

Para la cátedra de Literatura Universal se selecciona un grupo de obras paradigmáticas, desde la Edad Media hasta la actualidad, según el canon establecido por diferentes críticos e historiadores de la literatura. Para este abordaje es posible una articulación de múltiples aportes, como los de la historia de la literatura, la historia social y la historia de la cultura, articulados con el análisis de obras representativas, de géneros, movimientos y perspectivas teórico-críticas. Con este propósito, las clases se pueden nutrir de bibliografía variada que, en el marco de una metodología teórico-práctica, sustente propuestas de análisis crítico del corpus tratado.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

**EJE I: EL REALISMO LITERARIO**

En este eje se propone analizar algunas consideraciones sobre el concepto “realismo” y las diferentes definiciones de los términos novela, naturalismo e impresionismo difundidos en algunas historias de la literatura en lenguas europeas y no hispánicas. Se hace hincapié en la influencia de las concepciones científico-filosóficas (positivismo, determinismo, evolucionismo), en la construcción de la novela y el cuento realista. Se analizan obras de autores en lenguas europeas y no hispánicas, representativos del realismo y/o naturalismo.

**EJE II: LA LITERATURA DEL SIGLO XX Y XXI**

En este eje se analizan los temas y las técnicas novedosas de los llamados movimientos de vanguardia de principios del Siglo XX: futurismo, expresionismo, dadaísmo y surrealismo, teniendo en cuenta principalmente los manifiestos de escritores en lenguas europeas. Además, se estudian las ideas de identidad, fragmentación e incomunicación en la narrativa de la época y el nuevo teatro de

mediados del siglo XX, llamado Teatro del Absurdo. Se añade el estudio de algunas obras de la narrativa actual.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Auerbach, E. (1990). Mimesis. México: FCE.

Frye, N. (1980). La estructura inflexible de la obra literaria. Madrid: Taurus.

Steiner, G. (1986). Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción. México: FCE.



**Denominación de la Unidad Curricular: LITERATURA Y CULTURA CLÁSICA GRIEGA****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 2° Año- 1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj- 4,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj – 72 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Comprender el valor, el significado y la función del mito como construcción discursiva poético-simbólica y su impacto en la percepción de la realidad en la cultura griega.

-Identificar los procesos de quiebre que llevan a criticar desde lo racional las creencias religiosas y los valores.

-Reconocer las implicancias socio-políticas de la construcción de la imagen del héroe y sus características en los distintos contextos histórico-sociales.

-Identificar y comprender el proceso de construcción histórico-discursivo de los valores entendidos como virtudes y su impacto en la organización de la cultura cívica en constante tensión ideológico-política.

-Analizar los procesos históricos como resultados de tensiones sociales y luchas constantes por el poder.

-Realizar un recorrido desde los poemas homéricos hasta las obras del período clásico griego.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se realizarán lecturas de obras literarias y se promoverá el debate crítico sobre las condiciones de producción y recepción de los distintos contextos socio-culturales en que se inscriben.

Se promoverá la reflexión sobre la pervivencia de géneros literarios, organizaciones políticas y sociales y concepciones filosóficas surgidas en la antigüedad clásica para comprender el proceso del pensamiento occidental en sus continuidades y rupturas.

Se pondrán de relieve esquemas de relación entre los tipos de poder político, los criterios de organización social y las producciones artísticas, para comparar con la actualidad.

Se propondrán instancias de escritura de textos críticos con toma de posiciones personales y argumentación adecuada. Finalmente, se promoverá la práctica de teatro leído y la reflexión sobre las características del discurso oral situado.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: EL MITO, LA EDAD DE BRONCE Y EL PERÍODO OSCURO**

En este eje se trabajará el concepto de mythos desde diferentes definiciones, perspectivas y abordajes teóricos. Asimismo se estudiará el contexto histórico y cultural de Grecia del período de bronce el periodo pre-arcaico u oscuro.

**EJE II:PERÍODO ARCAICO: ÉPICA, LÍRICA Y PRIMEROS FILÓSOFOS**

En este eje se estudiará el período Arcaico: comenzaremos por estudiar el proceso de colonizaciones y luego nos detendremos en la evolución política de la polis tomando como referencia las poleis de Atenas y Esparta: organización social y política, ordenamientos legales, cambios en los sistemas políticos (la tiranía y el origen del sistema democrático).

El análisis literario se centrará en el estudio de la épica homérica a partir de los conceptos de areté y moral agonal y de las obras hesiódicas. Luego nos detendremos en el estudio de la lírica, las condiciones para su desarrollo, las características propias del género y los principales referentes de la lírica griega arcaica.

Finalmente analizaremos los planteos de los filósofos de la naturaleza y el modo en que esas propuestas impactan en el pensamiento científico y religioso.

### **EJE III: PERÍODO CLÁSICO: LA SOFÍSTICA Y EL DRAMA**

En este eje estudiaremos el contexto histórico y cultural del siglo V aC desde las Guerras Médicas hasta las Guerras del Peloponeso. En este marco se abordará la influencia del movimiento sofístico en los cambios de significado de la areté y en las prácticas políticas de la democracia ateniense. Se estudiará el origen del drama, sus características particulares, los temas que aborda y la función de la tragedia y la comedia en la sociedad ateniense. Se leerán tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides, y comedias de Aristófanes.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Jaeger, W. Paideia: (1989). Los ideales de la cultura griega. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Lesky, A. (1966). Historia de la Literatura Griega. Madrid: Gredos.

Nack. E- Wagner. W. (S/A). Roma. El país y el pueblo de los antiguos romanos. Barcelona: Labor.

Von Albrecht, M. (1982). Historia de la Literatura Romana. Desde Andrónico hasta Boecio. Barcelona: Herder.

**Denominación de la Unidad Curricular: LINGÜÍSTICA I****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 2° Año- 1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 5 hs reloj- 7,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 80 hs reloj – 120 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Promover un saber que permita dar cuenta de los aspectos básicos de la teoría lingüística actual y comprender su complejidad en materia de diversidad teórica.

-Propiciar la reflexión crítica en torno a los conceptos de discurso, ideología y sociedad para favorecer el pensamiento relacional en torno a las problemáticas del campo lingüístico y educativo.

-Promover prácticas de análisis por medio de herramientas conceptuales e instrumentales de la teoría lingüística que les permitan a los futuros profesores comprender críticamente supuestos, principios y categorías en relación con los discursos sociales.

-Organizar acercamientos críticos y reflexivos al conocimiento lingüístico para comprender que los enunciados están atravesados por determinaciones ideológicas.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Lingüística I parte de los planteos de la Semántica. Esta unidad curricular se centra en el desarrollo de la Semántica, la Teoría de la Enunciación y el Análisis del discurso para ofrecer a los estudiantes un panorama global del estado actual de la reflexión lingüística centrada en la relación discurso-sociedad.

A partir de una perspectiva metodológica activa y participativa, se crea en el aula un espacio de discusión y experimentación en el cual se plantean diferentes recorridos y miradas sobre los conceptos teóricos fundantes de la semántica y el análisis del discurso. Cada uno de los temas que aborda esta asignatura tiene múltiples miradas de estudio, y esto propicia la discusión crítica sobre las diferentes perspectivas y su abordaje en un contexto áulico.

La modalidad de trabajo es teórico-práctica, se trabaja con textos reales para realizar algunas aproximaciones didácticas al aula del nivel medio.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: SEMÁNTICA**

Se trabajan definiciones posibles de Significado, para continuar con el estudio de las concepciones binaria y triádica de la significación. Se continúa con el análisis estructural del léxico, campo léxico y campo semántico y de las relaciones de significación. Se realiza el análisis componencial y se diferencian el sema, semema y lexema. Se entiende el léxico como un recorte conceptual del mundo que se sirve del estudio del significado, la referencia, la denotación y el sentido.

**EJE II: TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN**

En este eje se estudia el paso de las lingüísticas de la Lengua a las lingüísticas del Habla, para lo que es necesario el abordaje del aparato formal de la Enunciación. Se estudian también la enunciación y las marcas del proceso en el enunciado: subjetivemas. El campo léxico como paradigma conceptual y la construcción discursiva del campo semántico como objeto material, deixis y referencia.

**EJE III: ANÁLISIS DEL DISCURSO**

Este eje toma como punto de partida la noción de discurso en situación, abordando conceptos y categorías que expliciten los modos en que circulan los discursos y, por tanto, las reglas de formulación y composición de los textos, estableciendo relaciones entre discurso, sociedad e ideología. Se indaga a su vez en las representaciones y los estereotipos como insumos del sentido.

#### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Kerbrat Orecchioni, K. (1986). La enunciación. Buenos Aires: Hachette.

Lyons, J. (1997). Semántica lingüística. Barcelona: Paidós.

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

**Denominación de la Unidad Curricular:** GRAMÁTICA I

**Formato:** Materia

**Régimen de Cursada:** Anual

**Ubicación en Diseño:** 2° Año

**Carga Horaria Semanal:** 3,5 hs reloj- 5,5 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 112 hs reloj – 168 hs cátedras

### **FINALIDADES FORMATIVAS**

-Promover en los profesores en formación un saber gramatical que parta de la observación, de los saberes cotidianos y el razonamiento para llegar a la formulación de los conceptos, a fin de que el conocimiento adquirido y sistematizado pueda utilizarse en las tareas más complejas de uso de la lengua.

-Propiciar la actividad metalingüística como procedimiento de distanciamiento del objeto y de observación, manipulación y reflexión sobre éste: qué es, cómo actúa, en relación a qué, en qué condiciones.

-Reconocer que la lengua es un sistema formado por subsistemas interconectados.

-Comprender la importancia de la selección léxica y su combinación sintagmática en la producción de significado.

-Comprender la especificidad de las funciones sintácticas y semánticas como insumo para analizar su regularidad, variabilidad y significación particular en los diversos modos discursivos.

### **ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

En Gramática I se presentan de manera progresiva y articulada, a los profesores en formación, una serie de contenidos referidos al estudio de la lengua entendida como sistema. El docente los acompaña en el proceso de aprendizaje, en un movimiento de ida y vuelta que irá de los elementos textuales menores a los mayores y viceversa.

Se realiza un uso reflexivo de los contenidos teóricos abordados en las clases. Así como también se solicita a los profesores en formación que realicen propuestas didácticas para la enseñanza de la gramática en el nivel medio.

Todos los usos lingüísticos son objeto de estudio sin estigmatizar ninguno. El docente formador valorará las diferencias dialectales de los alumnos y propiciará un clima de respeto y aceptación de la diversidad sociocultural y al mismo tiempo, procurará que los estudiantes se apropien de las formas más prestigiosas.

### **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

#### **EJE I: PRIMERAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA GRAMÁTICA**

Se comienza a trabajar con conceptos elementales de Gramática, su comprensión en sentido amplio y en sentido restringido, los niveles de análisis y distintos tipos de Gramáticas: Gramática descriptiva, Gramática normativa, Gramática teórica, Gramática histórica o diacrónica.

#### **EJE II: INTERFAZ LÉXICO-SINTAXIS**

En este eje se estudian las clases de palabras y sintagmas, y su tratamiento en el texto. Se propone abordar la incidencia que el significado de cada palabra tiene en el contexto y destacar que toda palabra adquiere su relevancia significativa según el contexto situacional y cultural en el que aparece. Se profundiza el estudio del funcionamiento de las clases de palabras en diversos géneros discursivos (como, por ejemplo, el académico, el periodístico y el literario).

**EJE III: INTERFAZ LÉXICO-SINTAXIS-PRAGMÁTICA**

Se propone el abordaje de la oración a partir de la estructura argumental de los predicados. Se identifican funciones sintácticas y semánticas de los constituyentes. Se estudia la construcción del sentido en oraciones de complejidad creciente: simples, coordinadas y subordinadas, y su funcionamiento en diversos géneros discursivos.

Se enseña la noción de gramaticalidad como criterio que legitima una oración y se lo diferencia de la informatividad, requisito de los enunciados.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

AA.VV. (2010). Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual. Buenos Aires: Espasa. Bosque, I Y Demonte, V. (Directores) (1999). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa.

Di Tullio, Á. (2007). Manual de Gramática del Español. Buenos Aires: La isla de la luna.

**Denominación de la Unidad Curricular:** LITERATURA Y CULTURA CLÁSICA LATINA

**Formato:** Materia

**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral

**Ubicación en Diseño:** 2° Año- 2° Cuatrimestre

**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj- 4,5 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj – 72 hs cátedras

### **FINALIDADES FORMATIVAS**

-Comprender el valor, el significado y la función del mito como construcción discursiva poético-simbólica y su impacto en la percepción de la realidad en la cultura latina..

-Identificar los procesos de quiebre que llevan a criticar desde lo racional las creencias religiosas y los valores.

-Reconocer las implicancias socio-políticas de la construcción de la imagen del héroe y sus características en los distintos contextos histórico-sociales.

-Identificar y comprender el proceso de construcción histórico-discursivo de los valores entendidos como virtudes y su impacto en la organización de la cultura cívica en constante tensión ideológico-política.

-Analizar los procesos históricos como resultados de tensiones sociales y luchas constantes por el poder.

-Conocer el proceso histórico de Roma desde la Monarquía hasta el Imperio y analizar las producciones literarias desde el teatro plautino hasta la épica virgiliana.

### **ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se realizarán lecturas de obras literarias y se promoverá el debate crítico sobre las condiciones de producción y recepción de los distintos contextos socio-culturales en que se inscriben.

Se promoverá la reflexión sobre la pervivencia de géneros literarios, organizaciones políticas y sociales y concepciones filosóficas surgidas en la antigüedad clásica para comprender el proceso del pensamiento occidental en sus continuidades y rupturas.

Se pondrán de relieve esquemas de relación entre los tipos de poder político, los criterios de organización social y las producciones artísticas, para comparar con la actualidad.

Se propondrán instancias de escritura de textos críticos con toma de posiciones personales y argumentación adecuada. Finalmente, se promoverá la práctica de teatro leído y la reflexión sobre las características del discurso oral situado.

### **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

#### **EJE I: ORÍGENES DE ROMA. LA MONARQUÍA.**

En este eje se propone estudiar el origen de la cultura latina comenzando por el poblamiento de la península itálica, los pueblos primitivos que habitaron la península y el influjo de las culturas etrusca y griega. Se trabajarán las leyendas en torno a la fundación de Roma y el período de la monarquía. Abordaremos las características de la religión romana primitiva y analizaremos el concepto y las implicancias de los mores maiorum para la cultura latina.

#### **EJE II: LA REPÚBLICA: EL DRAMA, LA LÍRICA Y LA FILOSOFÍA**

En este eje propone el estudio del contexto histórico y cultural de las diferentes etapas de la República romana: desde la República primitiva hasta la crisis del sistema político. En este marco estudiaremos las manifestaciones preliterarias, el nacimiento de la literatura latina, la comedia romana de Plauto y de Terencio, las características de la lírica neotérica de Catulo y los planteos filosófico-morales en la obra de Cicerón.

### **EJE III: COMIENZO DEL IMPERIO: LA ÉPICA, LA LÍRICA Y LA FILOSOFÍA**

En este eje se estudiará el contexto político, social y cultural de comienzos del Imperio: el programa político de Augusto, el plan de restauración de los mores maiorum y el rol de los poetas del círculo de Mecenas. Se propone la lectura de textos de diferentes géneros literarios: lírica, filosofía, épica. Se estudiará especialmente la producción de Horacio, Virgilio, Propercio y Séneca.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Nack. E- Wagner. W. (S/A). Roma. El país y el pueblo de los antiguos romanos. Barcelona: Labor.

Von Albrecht, M. (1982). Historia de la Literatura Romana. Desde Andrónico hasta Boecio. Barcelona: Herder.



**Denominación de la Unidad Curricular:** TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA II

**Formato:** Seminario

**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral

**Ubicación en Diseño:** 2° Año- 2° Cuatrimestre

**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras

### **FINALIDADES FORMATIVAS**

-Propiciar espacios de discusión sobre las formulaciones y polémicas en relación con las teorías literarias, teniendo en cuenta los contextos epistémicos, socioculturales y políticos propios de su época de emergencia y circulación.

-Promover la reflexión y el juicio crítico acerca de la producción teórica y de interpretación, como prácticas discursivas social y culturalmente situadas, considerando las teorías literarias como territorio ideológico.

-Estimular procesos de adquisición y profundización de los conocimientos sobre el problema de los géneros literarios mediante el estudio de la formación y evolución de sub-géneros. • Desarrollar espacios de reflexión y acción contextualizadas, en pos de facilitar modos de leer textos literarios y escribir críticamente sobre esas lecturas

### **ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Para el desarrollo del seminario se propone la organización de grupos de discusión de los textos teóricos, mediatizados con el trabajo cooperativo entre los pares y la asistencia docente, a partir del trabajo con guías de lectura, claves temáticas para futuros informes monográficos con distintas focalizaciones, que posibiliten profundizar las conceptualizaciones y enriquecer las puestas en común.

Se consideran imprescindibles el planteo de interrogantes problematizadores que posibiliten formular hipótesis, las que se confrontarán luego con los desarrollos teóricos; como así también las experiencias de lecturas compartidas dialécticamente entre los estudiantes y entre estudiantes y docente.

Asimismo, se hace necesaria la planificación de actividades que amplíen los contextos de las prácticas lectoras como generadoras de prácticas escriturales, en distintos soportes textuales del universo científico, con el aporte de los recursos proporcionados por las TIC.

### **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

#### **EJE I: LA PROBLEMÁTICA DEL GÉNERO**

En el primer eje se encara el problema de los géneros literarios desde la Historia crítica de la formación de los tres “géneros clásicos”. Se continúa atendiendo a dos tipos de relaciones: las que existen entre género y texto (para revisar la genericidad como fenómeno transtextual) y entre género y canon. Para continuar se propone el estudio del Realismo partiendo de la comparación entre mundo real y mundo posible. Además, se revisa el devenir histórico del concepto “realismo” para estudiar el efecto de lo real y su vinculación con el género fantástico y géneros vecinos. Con esto último se hace referencia a las formas tradicionales como la leyenda, la hagiografía y lo maravilloso y a formas modernas tales como el fantástico, el realismo mágico y la ciencia ficción. Asimismo, en este eje, se estudia el género policial realizando una contraposición entre una concepción amplia y una concepción restricta. Se relaciona este género con el de No ficción.

#### **EJE II: EL TEXTO LITERARIO Y LA CULTURA**

Este eje parte de los aportes de la hermenéutica para la interpretación y comprensión de los textos literarios, considerando al sentido como fusión de horizontes histórico-culturales del creador y del lector. Luego, a fin de posibilitar el establecimiento de relaciones entre texto y cultura, se consideran los aportes de la escuela de Frankfurt y de los estudios culturales, entre otros.

### **EJE III: LOS ESTUDIOS LITERARIOS MULTICULTURALES**

Este eje aborda los problemas que provocan las construcciones sociales del gusto o el control institucional y del mercado sobre las prácticas lectoras literarias, los corrimientos de la centralidad, abordando los consumos de los productos culturales literarios desde las teorías polisistémicas y poscoloniales.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Bajtín, M. (2002). Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.  
Cuesta Abad, J.L y Jiménez Heffernan, J. [eds.] (2005). Teorías literarias del siglo XX. Madrid: Akal.

Gomez Redondo, F. (2008). Manual de crítica literaria contemporánea. Madrid: Castalia Universidad

Romo Feito, F. (2007). Hermenéutica, interpretación, literatura. México: Antropos – Universidad Autónoma Metropolitana.

**Denominación de la Unidad Curricular: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 2° Año- 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj- 4,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj – 72 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

- Conocer los aportes de las teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje, que brindan herramientas de análisis útiles para la comprensión de los procesos de constitución subjetiva, atendiendo a la diversidad de contextos que enmarcan dichos procesos.

-Favorecer la comprensión de las nociones de adolescencia y de culturas juveniles desde una perspectiva histórico-política, para construir un marco interpretativo sobre el sentido de esta unidad curricular en la formación docente.

-Desarrollar capacidades de intervención adecuadas para producir efectos formativos valiosos tanto sobre los sujetos como sobre los grupos de aprendizaje, atendiendo a los procesos individuales y grupales que se despliegan en el escenario escolar.

-Promover espacios de reflexión que favorezcan la construcción de alternativas pedagógicas que atiendan a las problemáticas contemporáneas de la educación secundaria, basadas en la valorización de la diversidad y en criterios de inclusión.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Esta unidad curricular propone el conocimiento y análisis de los sujetos de la educación secundaria desde perspectivas provenientes del campo de la Psicología, integrando y enriqueciendo la mirada con aportes de conceptos provenientes de disciplinas como la Antropología y la Sociología.

En este sentido, se promoverán instancias de enseñanza destinadas a generar debates en torno a diferentes problemáticas relativas al nivel secundario, poniendo énfasis en los procesos de construcción subjetiva y las representaciones que sobre los sujetos de la educación secundaria, se ponen en juego en diferentes escenarios educativos.

Además, el desarrollo de actividades teórico-prácticas propiciará la toma de posición de los estudiantes en relación con los procesos de construcción subjetiva de los sujetos que transitan la educación secundaria.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: EL DESARROLLO ONTOGENÉTICO Y LA ESCOLARIZACIÓN**

Se propone el estudio del desarrollo ontogenético del ser humano a partir de las nociones de prematurización de la especie como condición del desarrollo filogenético que determina la crianza como práctica social. Posteriormente, se analiza la escolarización, como práctica social reciente en el desarrollo sociohistórico de la humanidad y las tensiones que entabla con las diversas prácticas de crianza en contextos culturales heterogéneos.

**EJE II: LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Este eje propone el estudio de los conceptos de infancia, adolescencia y juventud como constructos históricos, teniendo en cuenta el análisis crítico de algunas nociones que organizan los discursos sobre los mismos. A continuación se

analizan los procesos de construcción y formas de expresión de identidades y culturas juveniles diversas, las cuáles se pondrán en tensión con el mandato homogeneizador de la escuela.

### **EJE III: LA CONSTRUCCIÓN SOCIOPOLÍTICA DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

En este eje se aborda la categoría conceptual de alumno de nivel secundario como construcción histórica, analizando los discursos y dispositivos que la han configurado desde la modernidad y hasta la actualidad. Además se hace hincapié en las representaciones sociales hegemónicas actuales de dicha categoría, entre cuyos efectos se destaca su carácter modelizador de diversas prácticas pedagógicas en el contexto escolar.

### **EJE IV: PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Este eje aborda algunas problemáticas contemporáneas de la educación secundaria, haciendo hincapié en la demanda actual de inclusión igualitaria de jóvenes -en el marco de la LEN N° 26206/06- frente al legado elitista del nivel secundario, como característica fundante. Entre las problemáticas a estudiar, se tendrán en cuenta: el fracaso escolar masivo y la conformación de circuitos diferenciados de escolarización. En relación con las trayectorias escolares teóricas y reales, se analizan diferentes propuestas pedagógicas de reorganización de las mismas, a escala nacional y jurisdiccional.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". En: Enfoques pedagógicos, serie internacional. Número 12. Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo agosto de 1996. (Pág. 27- 44).

Corea, C. y Duschatzky, S. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Moreno, J. (2002). Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Segunda edición.

**Denominación de la Unidad Curricular: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Anual**Ubicación en Diseño:** 3° Año**Carga Horaria Semanal:** 4,5 hs reloj- 7 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 144 hs reloj – 216 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Favorecer la comprensión de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como un ámbito de trama interdisciplinar que toma los aportes de las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, además de enriquecerse con los de la Pedagogía, la Didáctica General, la Sociología, la Antropología y la Psicología, entre otras.

-Promover la apropiación de marcos teóricos concernientes a la Didáctica de la Lengua, con el propósito que los futuros docentes puedan construir modalidades de intervención, flexibles y adecuadas a contextos institucionales y áulicos en constante cambio.

-Contribuir en la elaboración de propuestas didácticas innovadoras a partir de los saberes adquiridos y, así, continuar construyendo un perfil de educador responsable, activo, crítico y constructivo.

-Propiciar el análisis crítico de diversas tradiciones escolares y códigos de nuestra disciplina en formación.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

El perfil del estudiante que formamos debe ser el norte a seguir teniendo en cuenta que nuestros egresados serán Profesores para la enseñanza secundaria. “La realidad del nivel para el que se forma - en el caso de este diseño en particular, el nivel secundario- de alguna manera ejerce dos funciones simultáneas: se constituye en referente y al mismo tiempo en evaluador. Impulsa, con el peso de las evidencias en cuanto a sus resultados (no sólo los cuantificables, sino todos aquellos índices que evidencian datos situacionales sobre los aprendizajes), la discusión respecto a lo que un profesor debe saber y cómo ese saber redundará en una praxis significativa en su nivel de incumbencia. Todo debate sobre el currículum de las instituciones formadoras de docentes debe ser permeable a esas discusiones, observar los índices de todo tipo provenientes del nivel de referencia, y usar esos datos como insumos para repensar sus prácticas. (Res 24; 20214: pág 10).

En este sentido, como la Didáctica de la Lengua y la Literatura es un espacio de confluencia entre el campo disciplinar y los demás campos de la carrera su riqueza y complejidad exceden a lo que se puede trabajar en un año. Además, contrariamente a lo que se suele suponer, muchos estudiantes no logran integrar los conocimientos que les han enseñado en las diferentes materias a lo largo de los años de cursada. De este modo, se considera central profundizar y sistematizar el trabajo interdisciplinar por medio de diferentes formatos curriculares o metodologías de trabajo: ateneos, conversatorios, selección conjunta de bibliografía, tutorías cruzadas, clases conjuntas, etc.

En primer lugar, con espacios de la Formación Disciplinar y General en los que se trabaja la lectura y la escritura desde diferentes perspectivas. Es así que la formación del alumno del IFDC como lector y escritor, como mediador de lectura, como estudiante académico y como futuro profesor de Lengua y Literatura son visiones complementarias que abordaremos de manera interdisciplinar con

diferentes espacios curriculares (Alfabetización Académica, Introducción a los estudios literarios, Teoría y crítica literaria, etc).

En segundo lugar, abordar la didáctica de la gramática en paralelo en ambos espacios ayuda a la construcción del rol de futuros docentes.

En tercer lugar, en el eje Literatura Juvenil aborda obras no consideradas dentro del canon literario que construyen el camino lector de los estudiantes del nivel medio ya son parte de su cultura adolescente. Esto, siempre supervisado y asesorado por los docentes responsables del campo de la didáctica para orientar a los residentes que empiezan a desempeñarse en el nivel medio de la escuela actual que, como todo campo, se ha visto atravesado por cambios a los que debemos estar atentos para poder llamar la atención de aquellos estudiantes que no acceden a las obras literarias consideradas canónicas. Trabajar desde este lugar llevará a que se fortalezca el acceso a la lectura de lo canónico de la literatura clásica, universal, latinoamericana y argentina.

Por último, es necesario el trabajo articulado en talleres con docentes del IFDC (de Formación General o de otros profesorados) especialistas en el trabajo con recursos didácticos TIC ya que sus conocimientos y su mirada son complementarios y enriquecedores para el abordaje que desde la disciplina realizamos del Eje VIII: recursos, herramientas y soportes TIC, unidad que cobra una relevancia muy diferente en el contexto actual.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura pensada como un intercambio dinámico, permite a los estudiantes vivenciar recorridos de integración entre diferentes materias y superar la visión compartimentalizada de los espacios curriculares en la carrera.

Con respecto a la relación entre la Residencia Pedagógica, espacio de cuarto año, el trabajo interdisciplinar es absolutamente necesario para poder continuar profundizando los temas y problemáticas abordados en tercer año en las Residencias. En el IFDC-VM esta relación se ha planteado desde la génesis de la carrera y continúa repensándose para construir acuerdos, proponer alternativas pedagógicas y enriquecerla.

Algunos años, las visitas de los residentes a estas escuelas a modo de observación institucional.

## **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

### **EJE I: ENFOQUES DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

En este eje se analizan los objetivos y funciones de la Didáctica específica, para luego estudiar los marcos que inciden en el núcleo de la epistemología de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como algunas problemáticas que inciden en el campo. También se propone una revisión de la sociogénesis de los enfoques para la enseñanza de ambos objetos. Con este propósito se revisan algunas tradiciones escolares para posteriormente profundizar en el enfoque comunicativo funcional.

También se aborda el análisis del enfoque disciplinar presente en los NAPs y en los lineamientos jurisdiccionales. Finalmente se profundiza el cuarto nivel de concreción curricular, el nivel áulico, con el objetivo de indagar sobre las características de la planificación para la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

### **EJE II: DIDÁCTICA DE LA ORALIDAD**

En el eje II se repara en las relaciones y diferencias entre oralidad y escritura. Se revisan los aportes significativos de algunas disciplinas que estudian la oralidad. Luego, se trabajan distintos tipos de textos orales desde una didáctica de la oralidad. Para terminar, en este eje, se trabaja la oralidad como contenido conceptual y procedimental.

### **EJE III: DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA**

Este eje propone un recorrido por las discusiones actuales acerca de la lectura: significación social de la lectura, lectura y medios de comunicación, qué leer en la escuela, soportes de lectura. También se abordan las diferentes concepciones teóricas sobre la lectura y sobre su enseñanza, explorando las diversas estrategias y tareas de lectura. Finalmente se revisa el concepto de evaluación de la comprensión lectora y sus alcances.

De igual manera, en este eje se analiza la concepción y las funciones de la escritura y de las prácticas discursivas escritas para abrir la reflexión sobre los diferentes modelos de producción escrita, como los modelos de etapas y los modelos cognitivos. También se aborda la problemática en torno a la enseñanza de la escritura: estrategias, rol docente, escritura en proceso, tipos de textos y evaluación de la escritura.

### **EJE IV: DIDÁCTICA DE LA LITERATURA**

En el cuarto eje se trabaja la Literatura en relación con su enseñanza, para esto, se revisan los objetivos de la didáctica de la literatura. Se atiende a diferentes enfoques en la enseñanza de la Literatura en la escuela media para realizar un análisis de la situación actual. Con esta idea, se reflexiona acerca de los objetivos, problemáticas y omisiones de diferentes propuestas para la enseñanza de la Literatura.

### **EJE V: DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA Y DE LA ORTOGRAFÍA**

En este eje se abordan los estudios gramaticales en nuestro país en el siglo XX. Se hacen las distinciones entre Gramática científica vs. gramática pedagógica para abordar los diferentes tratamientos didácticos de la Gramática. Se revisa la enseñanza actual de la Gramática: oscilaciones, confusiones y/o ausencias. Se considera la Ortografía como parte de la Gramática y del aprendizaje de la lengua escrita con énfasis en los problemas ortográficos más frecuentes para realizar intervenciones didácticas posibles.

### **EJE VI: LITERATURA JUVENIL**

En este eje se realiza una aproximación a algunas problemáticas del canon literario escolar. Para eso, se propone un recorrido histórico del surgimiento y conformación del campo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Se revisan algunas concepciones de la Literatura Juvenil, para indagar en las características del género. Esto posibilita atender a las tensiones actuales en el campo y finalmente generar las condiciones para el análisis y elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de este objeto.

### **EJE VII: APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO: ALFABETIZACIÓN**

En este eje se presentan algunos métodos utilizados para la alfabetización inicial en la Escuela Argentina: sintéticos y analíticos. Luego se profundiza en modelos alfabetizadores multidimensionales: dimensión funcional, representacional, de aprendizaje del código y de comprensión lectora. Se reconocen los aportes de la Psicolingüística, la Sociolingüística y la enseñanza de las segundas lenguas al campo de la alfabetización y se reflexiona sobre el rol del docente alfabetizador.

Para finalizar, se propone un análisis de secuencias didácticas de alfabetización para arribar a una conceptualización de la alfabetización y los procesos de lectura y escritura implicados.

### **EJE VIII: RECURSOS, HERRAMIENTAS Y SOPORTES TIC**

En el último eje se desarrollan actividades, tareas y proyectos basados en la articulación de saberes didácticos, disciplinares (de la Lengua, la Literatura y la Teoría y Crítica Literaria) y de tecnologías digitales. Con el objetivo de diseñar

estrategias didácticas para la resolución de problemas en el aula de Lengua y Literatura, se recupera lo estudiado sobre el modelo TPACK en Didáctica General.

#### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Alvarado, M (Coord.). (2004). Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Edit. Universidad Nacional de Quilmes.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.

Mendoza Fillola, A., López Valero, A. y Martos Núñez, E. (1996). Didáctica de la Lengua y la Literatura en la enseñanza primaria y secundaria. Barcelona: Akal.



**Denominación de la Unidad Curricular: GRAMÁTICA II****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Anual**Ubicación en Diseño:** 3° Año**Carga Horaria Semanal:** 3,5 hs reloj- 5,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 112 hs reloj – 168 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Comprender la especificidad de las funciones sintácticas y semánticas como insumo para analizar su regularidad, variabilidad y significación particular en los diversos modos discursivos.

-Realizar el abordaje de la gramática textual recuperando los contenidos abordados en la gramática I.

-Convertir la reflexión gramatical en un medio para la adquisición de estrategias para la comunicación verbal.

-Promover la actividad metalingüística como procedimiento de distanciamiento del objeto y de observación, manipulación y reflexión sobre este: qué es, cómo actúa, en relación a qué, en qué condiciones.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

En la Gramática II se proporcionará una base teórica para el estudio, el análisis y la elaboración de textos. El docente formador contribuirá a formar los lectores y escritores que demanda el nivel superior y ofrecerá un marco teórico que sirva de andamiaje para que los estudiantes, cuando sean docentes, se encuentren capacitados para formar los lectores y escritores que la escuela media y la sociedad requieren.

Esta unidad curricular tiene carácter integrador, por lo cual requiere una perspectiva de articulación reflexiva entre el texto como unidad mayor y las unidades menores trabajadas en la Gramática I. Pero al mismo tiempo requiere una metodología integradora en todo el recorrido de enseñanza-aprendizaje, proporcionando al alumno las herramientas para analizar los componentes léxico-gramaticales como elementos de una unidad de sentido de mayor relevancia, el texto, y no como entidades fragmentadas y autorreferenciales.

Se realiza un uso reflexivo de los contenidos teóricos abordados en las clases. Así como también se solicita a los profesores en formación que realicen propuestas didácticas para la enseñanza de la gramática en el nivel medio.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LA GRAMÁTICA DEL TEXTO**

Se presentan los antecedentes que dan lugar a la conformación de la Gramática del Texto, así como también sus temas fundamentales y tareas. Para el estudio de esta disciplina se aborda el texto como una unidad coherente que requiere de una interpretación situacional.

**EJE II: CONCEPTOS BÁSICOS DEL ESTUDIO TEXTUAL**

En este eje se revisan los conceptos básicos de la Gramática Textual como posibles herramientas de trabajo en el aula del nivel medio: secuencias de oraciones, macroestructura de los textos, texto y contexto, las superestructuras de los textos, tipos de superestructuras, el resumen como estructura textual.

También se abordan en este eje los componentes de la estructura semiótica de la situación: campo, tenor y modo, así como las categorías de variedad y registro.

**EJE III: EL TEXTO: PROCEDIMIENTOS EXOFÓRICOS Y ENDOFÓRICOS**

Se analizan/estudian elementos fundamentales de la referencia exofórica y de los recursos léxico gramaticales de cohesión, entre estos últimos: anáfora, catáfora, elipsis, sinonimia, cuasi sinonimia, antonimia, hiperonimia, meronimia, palabra general, colocación. Se estudian los conectores, desde su relevancia tanto para la sintaxis como para la construcción de significado, y las modalidades de la enunciación y del enunciado.

**EJE IV: DINAMISMO COMUNICATIVO: TEMA Y REMA. PROGRESIÓN TEMÁTICA**

Se estudia el factor contextual en la distribución del dinamismo comunicativo. Se estudia cómo se identifica el Tema, ya sea marcado, no marcado o múltiple como así también los significados adicionales que brindan los temas marcados. Se estudia la importancia del Tema y del Rema en la coherencia y en la cohesión textual. Se estudia la progresión temática y los distintos tipos, como: progresión temática lineal, progresión a Tema constante, progresión a Temas derivados. Se estudian los conceptos de hipertema y de macrotema y su importancia en la organización de los textos, tanto desde el punto de vista de su elaboración como de su comprensión.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

García Negrón, M. y Tordesillas Colado, M. (2001). La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía. Madrid: Gredos.

Halliday, M. (1994). El lenguaje como semiótica social. Colombia: Fondo de Cultura Económica. Montemayor-Borsinger, A. (2009). Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso. Buenos Aires: Eudeba.

**Denominación de la Unidad Curricular: LITERATURA ESPAÑOLA****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Anual**Ubicación en Diseño:** 3° Año**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj- 4,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 96 hs reloj – 144 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Promover espacios de reflexión y análisis crítico sustentados en el estudio de las distintas corrientes y proyectos estéticos de la literatura española a partir del estudio de los textos literarios.

-Procurar la inserción del hecho literario concreto en su contexto histórico y cultural y la indagación sobre la recepción intertemporal e intercultural de la obra literaria.

- Evidenciar una sólida formación disciplinar, epistemológica y pedagógica en relación con las cuatro macro-habilidades del lenguaje entendiendo que las prácticas socioculturales de la comunicación son la forma primordial para abordar los textos literarios.

-Contribuir a la configuración de un corpus literario abierto acorde a los contenidos priorizados para la enseñanza en el nivel medio.

-Favorecer la interpretación del texto literario, ofreciendo técnicas de análisis crítico, conducentes a la reflexión sobre la literariedad y la cualidad estética de la obra literaria.

-Comprender el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades.

-Propiciar instancias de reflexión sobre la enseñanza de la Literatura.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

La enseñanza de la literatura planteada desde una base crítica y retórica atiende a la integración de los métodos teóricos contemporáneos con las bases retóricas planteadas desde la Antigüedad y ahonda en la práctica del análisis literario a partir de una exposición de los contenidos de la unidad curricular desde las primeras manifestaciones literarias registradas en las lenguas romances peninsulares en torno al siglo XII, hasta los principales movimientos literarios españoles del siglo XX.

Complemento necesario a la secuencia de exposición de los contenidos es la integración del hecho literario en sus marcos estéticos de época, favoreciendo por tanto un estudio de tipo comparativo con otras manifestaciones artísticas y, finalmente, asociando el fenómeno concreto del arte literario con los marcos sociales, culturales y filosóficos que acompañan a la creación literaria, con objeto de promover una visión amplia de las estéticas imperantes en cada época y de los sentidos y finalidades de la obra literaria en su contexto. De este modo, se permite al alumno dotarse de herramientas que favorecen la contextualización de la obra y la transversalización de la materia con otras áreas del conocimiento, tales como las artes, la historia o la filosofía.

Un estudio crítico de la literatura contribuye a la ejercitación en el análisis del texto literario, para el cual se proponen los fundamentos críticos y retóricos necesarios para la producción independiente de hipótesis interpretativas sustentadas en la argumentación, que se constituye así como una herramienta esencial de trabajo y aprendizaje de la asignatura, por cuanto comporta un modo de indagación y actualización de los contenidos teóricos, permite la ejercitación en la escritura

crítica y, a su vez, propone herramientas que contribuyen a la reflexión crítica sobre los elementos que determinan el canon literario y ayudan a su construcción desde la práctica de la enseñanza de la literatura.

## **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

### **EJE I: LITERATURA MEDIEVAL**

En este eje se estudian los conceptos fundamentales que configuran la literatura española en sus orígenes, atendiendo especialmente a los géneros poéticos de origen oral que han tenido pervivencia escrita, como son las primeras manifestaciones líricas documentadas en las distintas lenguas romances peninsulares en torno al siglo XII y la épica como el primer género en que el romance castellano se manifiesta como lengua literaria. Se abordan a continuación los géneros que configuran la primera literatura culta española en los siglos XIII y XIV desde la creación de la cuaderna vía a la conformación de la prosa didáctica para finalizar con el estudio de la época axial que supone el siglo XV con la evolución de la poesía y la prosa cortesana y su culminación con la hibridación de los géneros cortesanos y la comedia humanística en el final del siglo.

### **EJE II: LITERATURA DEL SIGLO DE ORO**

Desde esta periodización se estudia la renovación de los géneros poéticos en el primer tercio del siglo XVI, con la introducción de los metros italianos y la primera gran renovación de la narrativa que supone la aparición de la picaresca a mediados del XVI. Partiendo de esta primera renovación de la narrativa se estudia la hibridación de géneros novelescos que propician la configuración de la novela moderna en español. El abordaje de los géneros poéticos del XVII se hace desde el estudio del culteranismo y el conceptismo, corrientes dominantes y antagónicas del barroco español. Finalmente este eje se cierra con el estudio de la renovación integral del género dramático a principios del XVII y la configuración del teatro barroco.

### **EJE III: LITERATURA DE LOS SIGLOS XXVIII Y XIX**

Este eje se articula en torno a dos puntos: en el primero se abordan las estéticas de carácter ilustrado y neoclásico dominantes en el XVIII y en el segundo, las estéticas románticas del XIX que renuevan los géneros lírico y dramático a lo largo del XIX y la estética realista que, en el último tercio del siglo, incide en la creación de un género narrativo inserto en la narrativa europea de la época.

### **EJE IV: LITERATURA DEL SIGLO XX**

Para el estudio de la literatura española del siglo XX, este eje se organiza desde la ruptura que supone la incorporación de la estética modernista y simbolista en la creación literaria de la Generación del 98. Se continúa con el análisis de la gran ruptura que supone la incorporación de las estéticas de vanguardia a las letras españolas, llevada a cabo por la generación del 27 en búsqueda de la creación de un lenguaje puramente poético que modifica los modos de creación y percepción de los géneros poéticos y contribuye a la creación del drama vanguardista. Finalmente en este eje se estudia la relevancia que en las estéticas de posguerra tienen el clasicismo y lo social en la creación poética y la evolución de la narrativa entre las estéticas neorrealistas de posguerra y la “nueva novela” en el último tercio del siglo.

## **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

García Berrio, A. y Huerta Calvo, J. (1992). Los géneros literarios. Sistema e historia. Madrid: Cátedra.

Mainer, J. C. (coord.) (2010-2012). Historia de la literatura española. Barcelona: Crítica. Rico, F. (coord.). (1979-2001). Historia y crítica de la literatura española. Barcelona: Crítica.

**Denominación de la Unidad Curricular: LINGÜÍSTICA II****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 3° Año- 1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Proponer recorridos de lectura que provean a los estudiantes de herramientas para desempeñarse con idoneidad y excelencia en el ámbito de la educación lingüística en el nivel secundario.

-Promover el análisis crítico sobre el proceso de pensamiento científico que permitan problematizar la realidad y la producción científica, formular interrogantes, acceder a información pertinente, resignificarla en función de las necesidades y construir interpretaciones y/o propuestas alternativas.

-Propiciar espacios en los que se discuta sobre las convenciones socioculturales que regulan las diferentes situaciones comunicativas.

-Incorporar los conceptos básicos del abordaje de la Pragmática y la Sociolingüística para apropiarse de ellos y aplicar las herramientas propias de estos campos disciplinares en situaciones específicas.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Lingüística II intenta focalizar en algunas teorías del conocimiento del lenguaje de la segunda parte del siglo XX, para eso aborda la Pragmática y los estudios sociolingüísticos. A partir de este recorte conceptual, se propone una perspectiva metodológica activa y participativa, se crea en el aula un espacio de aprendizaje en el cual se plantean diferentes recorridos y miradas sobre los conceptos teóricos fundantes de la pragmática y de la sociolingüística. Se busca, además, establecer las posibilidades reales de aplicación práctica de estos conceptos a un contexto áulico. Esta práctica se realiza cotidianamente a través de diferentes ejercitaciones que involucran el uso de las TIC y otros; y que buscan no sólo la aprehensión metalingüística como herramienta de uso sino también la contextualización y desnaturalización de prácticas pasadas.

Se propone al estudiante una visión de la Sociolingüística como aporte para el ejercicio de la docencia, no como un conocimiento a ser enseñado en el nivel secundario. En este sentido, se utilizarán los instrumentos propios del campo disciplinar de la Pragmática y de la Sociolingüística para pensar en el docente como agente social que desarrolla su práctica en un ámbito específico: la educación.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: PRAGMÁTICA**

En este eje se abordan los conceptos básicos del estudio de la Pragmática, es decir, se estudian diferentes teorías que intentan explicar y dar parte del fenómeno lingüístico. Se reflexiona acerca de qué hacemos cuando hablamos y cómo un acto comunicativo puede modificar nuestro entorno. También buscamos comprender por qué escuchamos y qué buscamos en diferentes situaciones comunicativas. Se pretende atender a la dimensión performativa, cognitiva y social del discurso como esbozo de una teoría integrada del sentido.

**EJE II: SOCIOLINGÜÍSTICA**

En este eje se presenta un acercamiento a los estudios realizados por la sociolingüística basándose, en primer lugar, en la diversidad cultural de las comunidades y en el impacto que dicha diversidad puede tener a la hora de generar significados en la interacción. Se continúa, posteriormente, con el reconocimiento de la problemática de algunos conceptos de la Sociolingüística, como por ejemplo: variedad lingüística, comunidad lingüística, dialectos, lengua estándar, registro.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Coseriu, E. (1999. Primera edición: 1973). Lecciones de lingüística general. Madrid: Gredos. Escandell, M. (2006). Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel Lingüística. Hudson, R. (1982). La Sociolingüística. Barcelona: Anagrama.

**Denominación de la Unidad Curricular: LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS LITERARIOS****Formato:** Taller**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 3° Año- 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Habilitar espacios para el abordaje crítico y metacrítico de poéticas en relación con la literatura que se lea desde los problemas del género, del canon adolescente y de la regionalización de la producción literaria.

-Generar espacios para la práctica escritural como poética de la invención desde el desmontaje de los dispositivos con los que se organizan pactos, lógicas y gramáticas de ficción.

-Promover procesos de transferencia de los aprendizajes en las prácticas escriturales, como mediadoras de lecturas individuales y grupales, a partir del diseño de propuestas de trabajo relacionados con la literatura en la Educación Secundaria.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

-Para el desarrollo de este taller se proponen experiencias de lecturas literarias desde líneas críticas que polemiquen y permitan trabajar en instancias de discusión, contraste y argumentación grupal. Se espera que desde estas experiencias emerjan producciones de escrituras críticas en distintas tipologías textuales: reseñas, artículos de divulgación, comentarios críticos.

-Las propuestas de exploración y seguimiento se orientan a la reconstrucción de procesos de canonización en los distintos circuitos de producción, circulación y consumo de literatura regional y para jóvenes.

-Las prácticas de escritura ficcional se plantean desde ejes problematizadores, modalidades y estrategias narrativas y dramáticas, conducentes a ejercicios de transposición y transcodificación relacionadas con las tecnologías disponibles y el uso de las TIC en el aula.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LECTURA Y ESCRITURA**

En este eje se reflexiona sobre las prácticas de la lectura y la escritura como experiencias y como procesos comunicativos, reflexionando sobre los aspectos textuales y contextuales que los atraviesan. Desde esta perspectiva se propone una conceptualización de los actos de leer y escribir como procesos recursivos y la posibilidad de reescribir como “gesto reversible”.

**EJE II: LECTURAS CRÍTICAS DE LA LITERATURA JUVENIL**

Este eje se organiza en torno a lecturas críticas de literatura para jóvenes, atendiendo a problemáticas tales como: la construcción de una poética, las marcas propias del género, las problemáticas de la creación y la edición en relación con la imagen de receptor en literatura juvenil. Se analiza la noción de pacto de identificación versus pacto de ficción; mimesis y reproducción versus estructura no canónica y plurivocidad. Se propone un seguimiento y reconstrucción de procesos de canonización de autores y textos en el campo de la literatura para jóvenes, y se problematizan las posibles restricciones retóricas en relación con la imagen del consumidor de literatura juvenil.



**EJE III: ESCRITURAS CREATIVAS**

Se organiza en torno a prácticas de escritura ficcional que retomen problemas y conceptos claves de la literatura: modalidades narrativas, estrategias de verosimilización, recursos y figuras, construcción de la trama dramática, entre otras. También se trabaja la noción de transposición genérica y transcodificación que supongan distintos lenguajes en el texto origen y en el texto meta: gramáticas de la invención y lógicas de la ficción. Se promueve la experimentación poética, analizando las restricciones retóricas. También se propone una perspectiva crítica respecto a las consignas como problematizadoras de la construcción literaria.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Ferres I. y Prats, J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona: Gedisa.

Frugoni, S. (2006). Imaginación y escritura. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.

**Denominación de la Unidad Curricular: LITERATURA LATINOAMERICANA I****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 3° Año- 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Evidenciar una sólida formación disciplinar, epistemológica y pedagógica en relación con las cuatro macro-habilidades del lenguaje entendiendo que las prácticas socioculturales de la comunicación son la forma primordial para abordar los textos literarios.

-Favorecer la interpretación del texto literario, ofreciendo técnicas de análisis crítico conducentes a la reflexión sobre la literariedad y la cualidad estética de la obra literaria.

-Facilitar la reflexión sobre los valores culturales y sociales latinoamericanos que subyacen en el texto literario latinoamericano para cuestionar criterios de periodización, búsqueda de identidad, emancipación cultural, mestizaje, entre otras.

-Colaborar con la comprensión de la producción literaria del período como un fenómeno sociohistórico complejo, en permanente tensión y transformación, atravesado por entramados ideológicos y estéticos.

-Contribuir a la configuración de un corpus literario abierto acorde a los contenidos priorizados para la enseñanza en el nivel medio.

-Propiciar instancias de reflexión sobre la enseñanza de la Literatura.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

La enseñanza de la Literatura Latinoamericana parte de un enfoque comunicativo, y procura que los conocimientos que se construyan sean significativos, promoviendo así el desarrollo de estrategias de comprensión y producción.

Para esto, se toman los aportes de las teorías del lenguaje y, a partir de ello, se tienen en cuenta la selección de textos y contenidos que permitan a los alumnos ser lectores críticos con un gusto estético personal. El corpus está seleccionado desde una visión que privilegia una línea cronológica sobre la que se apoyan los hechos históricos como fundamento y no como criterio de organización. Provee el material literario, a partir del que se analizan intrínsecamente los textos en una serie histórica. Dicha historización permite recuperar aspectos del Marco Teórico desde los Estudios Culturales y la Literatura Comparada en un abordaje sociológico que considera a la producción estética según una historia social.

La unidad curricular puede organizarse a partir de una metodología teórico-práctica en la que se alternen clases expositivas, que proporcionen lineamientos generales para el abordaje de las lecturas, con clases prácticas en las que se realiza la lectura, interpretación y comentario de los textos.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: PENSANDO LA CULTURA LATINOAMERICANA**

Aquí se abordan diversas perspectivas de análisis de la literatura latinoamericana, tales como la periodización a partir de diversas categorías – como la etnocéntrica – o la caracterización a partir de rasgos transversales como: procesos de aculturación, hibridez, multiculturalismo, mestizaje, etc. que sostienen la identidad del hombre americano.

**EJE II: EL HOMBRE AMERICANO, MEZCLA DE RAÍCES**

En este eje se trabaja con los orígenes de la literatura latinoamericana a partir de corpus de textos indígenas y producciones escritas posteriores a la conquista, elaboradas por los Cronistas de Indias. Se pone especial interés en la discusión sobre su carácter ficcional o histórico.

**EJE III: EL HOMBRE AMERICANO EN BUSCA DE SU IDENTIDAD**

Se presentan aquí los rasgos del barroco americano a través de la lectura de los textos de sus representantes, para rescatar sus elementos distintivos: sincretismo, identidad, mestizaje. Para este eje se abordan lecturas de autores paradigmáticos, tales como Sor Juana Inés de la Cruz.

**EJE IV: EL DISCURSO EMANCIPADOR: LITERATURA Y PERIODISMO**

Se analizan textos literarios y periodísticos destacando su visión sobre las ideas emancipadoras y sus aportes para la construcción de una identidad americana. En esta línea de análisis se aborda también el discurso neoclásico de textos que afianzan el espíritu emancipador, como los himnos.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

González Echevarría, R. y Pupo Walker, E. (2006). Historia de la Literatura Hispanoamericana. España: Gredós.

Rama, Á. (1984) La ciudad letrada. Montevideo: Fundación Internacional Ángel Rama. Todorov, T. (2007). La Conquista de América. El problema del otro. México: Siglo XXI.

**Denominación de la Unidad Curricular: LINGÜÍSTICA III****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 4° Año- 1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Adquirir capacidades para el desarrollo de la competencia textual, entendiendo ésta como la habilidad de interpretar y producir diversidad de escritos en sus contextos situacionales y socioculturales.

-Transferir los conceptos de la ciencia lingüística al análisis crítico de los mensajes.

-Conocer las distintas tipologías textuales que se aplican en el proceso de clasificación científica de textos.

-Promover un saber lingüístico que permita dar cuenta de los aspectos básicos de la teoría discursiva actual y comprender su complejidad en materia de diversidad teórica.

-Propiciar la reflexión crítica en torno a los conceptos de discurso, ideología y sociedad para favorecer el pensamiento relacional en torno a las problemáticas de los campos de la lingüística y de la educación.

-Promover prácticas de análisis discursivo por medio de herramientas conceptuales e instrumentales de la teoría discursiva que les permitan a los futuros profesores comprender críticamente supuestos, principios y nociones en relación con los discursos sociales.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

La asignatura se organiza desde una perspectiva metodológica activa y participativa que permite convertir el aula en un espacio de aprendizaje en el cual se plantean diferentes recorridos y miradas sobre los conceptos teóricos fundantes de la Lingüística del texto. Se busca, además, adaptar estos conceptos a la enseñanza en el nivel medio.

Se parte del reconocimiento de la existencia de diferentes tipologías textuales basadas en criterios de orden diverso. La Lingüística del texto se aborda entendiendo a la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que depende de las políticas lingüísticas y socioculturales. El recorrido teórico sobre aspectos enunciativos, genéricos y retóricos permite reflexionar sobre la producción social de sentido, en especial desde discursos verbales.

Por otra parte, en esta última asignatura del campo de las Lingüísticas, la línea metodológica prioritaria es la articulación entre los saberes propios del campo incorporados en las asignaturas previas. Para lograr esta articulación es fundamental el lugar de las prácticas sobre textos diversos en las que se pongan en juego los conocimientos de la Lingüística del Texto, la Pragmática, el Análisis del discurso, entre otros. Ese es el propósito específico del tercer eje de esta asignatura, pero al mismo tiempo constituye una línea transversal que debe atravesar la propuesta metodológica de manera integral.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: RECORRIDO POR ORIENTACIONES CONTEMPORÁNEAS DE LA LINGÜÍSTICA**

Se realiza un recorrido por las principales orientaciones contemporáneas de la lingüística, fundamentalmente la Lingüística del Texto y la Lingüística Sistémico Funcional. Se presentan diferentes concepciones del texto como objeto de estudio según las diferentes etapas de la Lingüística del Texto. Además, se estudian las relaciones entre Texto y discurso, Texto y paratexto y Texto y contexto.

### **EJE II: HACIA LA CLASIFICACIÓN CIENTÍFICA DE LOS TEXTOS**

Para abordar la cuestión de las tipologías textuales se plantea el siguiente interrogante: ¿en qué se fundamenta la postulación de tipologías textuales? Se realizará la presentación general de algunas tipologías textuales, provenientes fundamentalmente de las lingüísticas textuales y de las corrientes cognitivas, y la concepción de secuencia como unidad textual. De este último concepto se trabajará con las nociones de inserción y de dominancia y con las secuencias prototípicas: narrativa, explicativa, argumentativa, descriptiva y dialogal.

### **EJE III: APORTES METODOLÓGICOS DE OTRAS DISCIPLINAS**

Este eje permitirá profundizar lo visto en las asignaturas anteriores del campo en relación con la Lingüística del texto. Desde una metodología teórico-práctica se seleccionarán contenidos de las diversas teorías abordadas en las materias del campo – Análisis del discurso, Pragmática, Semántica, entre otras- para profundizar su abordaje y articularlas con la Lingüística del texto, plasmando estos conocimientos en el análisis de situaciones concretas de comunicación.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Adam, J. (1996). (Proto)Tipos: la estructura de la composición en los textos, en Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, N° 10, Año III, Octubre, Barcelona.

Bernárdez, E. (1995). Teoría y epistemología del texto. Madrid: Cátedra.

Maingueneau, D. (2009) Análisis de textos de comunicación. Buenos Aires: Nueva Visión.

**Denominación de la Unidad Curricular: LITERATURA LATINOAMERICANA II****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 4° Año- 1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Evidenciar una sólida formación disciplinar, epistemológica y pedagógica en relación con las cuatro macro-habilidades del lenguaje entendiendo que las prácticas socioculturales de la comunicación son la forma primordial para abordar los textos literarios.

-Favorecer la interpretación del texto literario, ofreciendo técnicas de análisis crítico conducentes a la reflexión sobre la literariedad y la cualidad estética de la obra literaria.

-Facilitar la reflexión sobre los valores culturales y sociales latinoamericanos que subyacen en el texto literario latinoamericano para cuestionar criterios de periodización, búsqueda de identidad, emancipación cultural, mestizaje, entre otras.

-Colaborar con la comprensión de la producción literaria del período como un fenómeno sociohistórico complejo, en permanente tensión y transformación, atravesado por entramados ideológicos y estéticos.

-Contribuir a la configuración de un corpus literario abierto acorde a los contenidos priorizados para la enseñanza en el nivel medio.

-Propiciar instancias de reflexión sobre la enseñanza de la Literatura.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

La enseñanza de la Literatura Latinoamericana parte de un enfoque comunicativo, y procura que los conocimientos que se construyan sean significativos, promoviendo así el desarrollo de estrategias de comprensión y producción.

Para esto, se toman los aportes de las teorías del lenguaje y, a partir de ello, se tienen en cuenta la selección de textos y contenidos que permitan a los alumnos ser lectores críticos con un gusto estético personal. El corpus está seleccionado desde una visión que privilegia una línea cronológica sobre la que se apoyan los hechos históricos como fundamento y no como criterio de organización. Provee el material literario, a partir del que se analizan intrínsecamente los textos en una serie histórica. Dicha historización permite recuperar aspectos del Marco Teórico desde los Estudios Culturales y la Literatura Comparada en un abordaje sociológico que considera a la producción estética según una historia social.

La unidad curricular puede organizarse a partir de una metodología teórico-práctica en la que se alternen clases expositivas, que proporcionen lineamientos generales para el abordaje de las lecturas, con clases prácticas en las que se realiza la lectura, interpretación y comentario de los textos.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: EL ROMANTICISMO LATINOAMERICANO**

Se presenta una caracterización del movimiento romántico en Latinoamérica desde sus orígenes, revisando sus principales exponentes en el continente y las vertientes que se manifestaron en la definición local del movimiento: el romanticismo social, el sentimental y el histórico. También se dedica especial

atención a la visión del paisaje como estrategias de diferenciación respecto al movimiento europeo y de construcción de las nacionalidades.

### **EJE II: EL DISCURSO AMERICANISTA DEL MODERNISMO**

En este segundo eje se pone especial atención al movimiento modernista como expresión de los primeros rasgos de independencia cultural de Latinoamérica. Se analizan las diferentes influencias de las que surge y su impronta romántica, poniendo especial énfasis en los rasgos que lo identifican como movimiento surgido en América hispánica, como es el caso de la narrativa centrada en la temática de la tierra. Se analiza un corpus de lecturas representativas de la innovación de la prosa y de la poesía y de su difusión por América y Europa. También se tienen en cuenta la pervivencia del mismo en autores del siglo.

### **EJE III: LAS VANGUARDIAS EN LATINOAMÉRICA**

A partir de una selección de autores vanguardistas latinoamericanos, se analizan los procesos de acercamiento y alejamiento de la influencia europea en búsqueda de una identidad propia y los procesos de ruptura que se plantean con estéticas anteriores. Se presta atención al análisis de los “manifiestos” por medio de los cuales difundían sus postulados los movimientos vanguardistas, buscando inferir y explorar el contexto histórico del cual surgen.

### **EJE IV: EL MITO EN LA LITERATURA DEL REALISMO MÁGICO**

En este eje se analiza el fenómeno del surgimiento de la primera literatura con una fuerte identidad latinoamericana: la narrativa del realismo mágico y el lugar de las letras latinoamericanas frente al mundo a partir de este movimiento.

Se abordan autores latinoamericanos desde una perspectiva mítico – simbólica, fundamento y clave de interpretación de nuestra cultura latinoamericana.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Cornejo Polar, A. (1999) Para una teoría de la literatura latinoamericana. A veinte años de un debate decisivo. Revista crítica literaria latinoamericana 50. Disponible en: <http://www.dartmouth.edu/~rcll/rcll50/50nave2.htm>

Fuentes, C. (2011) La gran novela latinoamericana. Madrid: Alfaguara.

Oviedo, J. M. (2007) Historia de la Literatura Hispanoamericana. Madrid: Alianza Editorial

**Denominación de la Unidad Curricular: LITERATURA ARGENTINA I****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 4° Año- 1° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Evidenciar una sólida formación disciplinar, epistemológica y pedagógica en relación con las cuatro macro-habilidades del lenguaje entendiendo que las prácticas socioculturales de la comunicación son la forma primordial para abordar los textos literarios.

-Favorecer la interpretación del texto literario, ofreciendo técnicas de análisis crítico conducentes a la reflexión sobre la literariedad y la cualidad estética de la obra literaria.

-Comprender el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades.

-Colaborar con la comprensión de la producción literaria del período como un fenómeno sociohistórico complejo, en permanente tensión y transformación, atravesado por entramados ideológicos y estéticos.

-Contribuir a la configuración de un corpus literario abierto acorde a los contenidos priorizados para la enseñanza en el nivel medio.

-Propiciar instancias de reflexión sobre la enseñanza de la Literatura.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se problematiza tanto la denominación "Literatura Argentina" como los criterios históricos con los que esta literatura se constituye como tal. Se propone para tal fin un abordaje del hecho literario desde una postura crítico-reflexiva que permita reconocer los principios estéticos de representación particulares en cada obra en relación a los procesos histórico-culturales contextuales. Las clases pueden nutrirse de variadas situaciones de enseñanza-aprendizaje, tales como exposiciones por parte del docente y de los alumnos, análisis de las obras literarias, debates a partir de temáticas planteadas como eje de cada unidad, trabajos prácticos de comprobación de lecturas, entre otras. La unidad curricular promueve la lectura creativa de los textos que posibilite un contacto con la tradición literaria argentina como una manera de aproximarse a la identidad cultural de nuestro país. De este modo, el docente en formación es partícipe activo en la construcción de un aprendizaje significativo.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: GENERACIÓN DEL '37**

En este eje se plantea la relación entre las ideas de nación y las prácticas de escritura en el contexto histórico de la Independencia. Se trabaja en obras literarias de la época para rastrear el proceso de introducción de las ideas del romanticismo europeo al contexto del Río de la Plata. Este eje incluye además el contexto histórico cultural de la época de Rosas y las obras que los escritores de esta generación escribieron desde el exilio y la clandestinidad.

**EJE II: GÉNERO GAUCHESCO**

En este eje se desarrolla el tema del género gauchesco en las diferentes etapas de su desarrollo: se focaliza en la función política del verso criollo en las primeras manifestaciones del género, en el uso que los escritores letrados hacen de la



cultura popular y en la consolidación del género. Se proyecta además un itinerario del género en la tradición literaria posterior.

### **EJE III: CENTENARIO Y CANON LITERARIO NACIONAL**

En este eje se estudia el contexto del Centenario de la Revolución de Mayo y el rol de los escritores en la construcción del canon literario nacional, así como el ingreso de la Literatura Argentina al campo de los estudios académicos. Este eje incluye además el estudio sobre los inicios del teatro nacional y su vinculación con el debate sobre la inmigración y la identidad criolla.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Gramuglio, M. (2001). Historia Crítica de la Literatura Argentina. Vol. 6". Buenos Aires: Emecé. Ludmer, J. (2012).El género gauchesco, un tratado sobre la patria. Buenos Aires: Eterna Cadencia Schvartzman, J. (2003).Historia Crítica de la Literatura Argentina. Vol. 2".Buenos Aires: Emecé.

**Denominación de la Unidad Curricular: SEMINARIO-TALLER PARA EL DISEÑO DE PROPUESTAS ACADÉMICAS SITUADAS DESDE LA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR**

**Formato:** Seminario

**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral

**Ubicación en Diseño:** 4° Año- 1° Cuatrimestre

**Carga Horaria Semanal:** 1,5 hs reloj- 2,5 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 24 hs reloj – 36 hs cátedras

**FINALIDADES FORMATIVAS**

Las finalidades formativas se fundamentarán en función de las necesidades detectadas en el sistema educativo secundario de la provincia para generación de propuestas académicas situadas en la realidad educativa provincial con atención a los temas relacionados con los saberes y conocimientos del patrimonio de la realidad sociocomunitaria, cultural, lingüística y literaria sanluiseños.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se fundamentará valorando la adecuación de la propuesta académica a los formatos de taller o seminario.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

Los contenidos y descriptores se propondrán desde el campo disciplinar siempre atendiendo a las necesidades del sistema educativo secundario provincial.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Resolución N° 40 -ME-2020 (2020) – Ministerio de Educación San Luis. San Luis. Recuperado de

<http://www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2018/02/lineamientos-curriculares-Ciclo-Basico-de-Educacion-Secundaria-1.pdf>

**Denominación de la Unidad Curricular: LITERATURA ARGENTINA II****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 4° Año- 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 4 hs reloj- 6 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 64 hs reloj – 96 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Evidenciar una sólida formación disciplinar, epistemológica y pedagógica en relación con las cuatro macro-habilidades del lenguaje entendiendo que las prácticas socioculturales de la comunicación son la forma primordial para abordar los textos literarios.

-Favorecer la interpretación del texto literario, ofreciendo técnicas de análisis crítico conducentes a la reflexión sobre la literariedad y la cualidad estética de la obra literaria.

-Comprender el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades.

-Colaborar con la comprensión de la producción literaria del período como un fenómeno sociohistórico complejo, en permanente tensión y transformación, atravesado por entramados ideológicos y estéticos.

-Contribuir a la configuración de un corpus literario abierto acorde a los contenidos priorizados para la enseñanza en el nivel medio.

-Propiciar instancias de reflexión sobre la enseñanza de la Literatura.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se problematiza tanto la denominación "Literatura Argentina" como los criterios históricos con los que esta literatura se constituye como tal. Se propone para tal fin un abordaje del hecho literario desde una postura crítico-reflexiva que permita reconocer los principios estéticos de representación particulares en cada obra en relación a los procesos histórico-culturales contextuales. Las clases pueden nutrirse de variadas situaciones de enseñanza-aprendizaje, tales como exposiciones por parte del docente y de los alumnos, análisis de las obras literarias, debates a partir de temáticas planteadas como eje de cada unidad, trabajos prácticos de comprobación de lecturas, entre otras. La unidad curricular promueve la lectura creativa de los textos que posibilite un contacto con la tradición literaria argentina como una manera de aproximarse a la identidad cultural de nuestro país. De este modo, el docente en formación es partícipe activo en la construcción de un aprendizaje significativo.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: LITERATURA ARGENTINA Y VANGUARDIA**

En este eje se estudia la irrupción de las vanguardias estéticas en la poesía argentina en dos de sus movimientos: el ultraísmo y el martinfierrismo. Se estudia la obra poética de algunos de sus representantes. Se completa el análisis del contexto sociocultural con la polémica que estos grupos mantuvieron con los intelectuales de izquierda y que pasó a la historia como la polémica de Florida y Boedo. Centrar el estudio del eje en la poesía permite trazar itinerarios de lectura sobre la poesía argentina del siglo XX.

**EJE II: NARRATIVA BREVE ARGENTINA**

En este eje se estudia un corpus representativo de la narrativa breve adscripta a los géneros fantástico y policial. Se trabaja también con las conceptualizaciones

que los propios autores hacen sobre sus prácticas narrativas y el impacto que sus producciones generaron en la constitución de un estilo narrativo argentino y latinoamericano.

### **EJE III: NOVELA ARGENTINA**

En este eje se trabaja con las transformaciones de la lengua literaria y de la forma novela. Se estudia la incorporación de los discursos sociales vinculados con la cultura de masas, el registro de la oralidad, la construcción de la memoria, la relación entre novela y discurso histórico.

### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Link, D. (2008). Leyenda: Literatura Argentina en cuatro cortes. Buenos Aires: Entropía. Prieto, M. (2006). Breve historia de la literatura argentina. Buenos Aires: Taurus. Viñas, D. (1996). Literatura Argentina y Política. II De Lugones a Walsh. Buenos Aires: Sudamericana.

**Denominación de la Unidad Curricular: SEMINARIO-TALLER  
TRANSDISCIPLINAR DE EMERGENTES COMUNITARIOS**

**Formato:** Seminario

**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral

**Ubicación en Diseño:** 4° Año- 2° Cuatrimestre

**Carga Horaria Semanal:** 1,5 hs reloj- 2,5 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 24 hs reloj – 36 hs cátedras

#### **FINALIDADES FORMATIVAS**

Las finalidades formativas se fundamentarán en función de las necesidades detectadas en el sistema educativo secundario de la provincia para para el abordaje de emergentes comunitarios con atención a los temas relacionados con los saberes y conocimientos del patrimonio de la realidad sociocomunitaria, cultural, lingüística y literaria sanluiseñas.

#### **ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se fundamentará valorando la adecuación de la propuesta académica a los formatos de taller o seminario.

#### **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

Los contenidos y descriptores se propondrán desde el campo disciplinar siempre atendiendo a las necesidades del sistema educativo secundario provincial.

#### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Resolución N° 40 -ME-2020 (2020) – Ministerio de Educación San Luis. San Luis.  
Recuperado de

<http://www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2018/02/lineamientos-curriculares-Ciclo-Basico-de-Educacion-Secundaria-1.pdf>

**Denominación de la Unidad Curricular: FILOSOFÍA DEL ARTE****Formato:** Materia**Régimen de Cursada:** Cuatrimestral**Ubicación en Diseño:** 4° Año- 2° Cuatrimestre**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj- 4,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 48 hs reloj – 72 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Identificar categorías vinculadas a la conformación de la subjetividad estética en diferentes momentos de la historia de la producción estético – literaria.

-Dar cuenta de cómo se integra esta subjetividad en el diagnóstico, en la comprensión y en la construcción de las condiciones de posibilidad de los diferentes contextos históricos, políticos y sociales

-Evaluar críticamente, a la luz de categorías de producción estético – literarias vinculadas a la constitución subjetiva, la díada autor – lector que la época propone

-Esbozar elementos categoriales ordenados a una toma de posición personal actuante al momento de confrontar y evaluar los productos estéticos – literarios

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

La contextualización y la especificidad de la situacionalidad histórica, en sus vectores social, político y económico, serán precedentes al desarrollo de cada uno de los ejes previstos. Se presentarán en cada eje alternativas de textos paradigmáticos de las distintas épocas, géneros, movimientos y perspectivas teórico-críticas sobre los que operar el análisis categorial. Se establece a partir de la secuencia de tres ejes de práctica: exposición de la temática, (explicitación de la problemática, presentación analítica de los grandes nudos conceptuales); análisis de puntos críticos (constatación con casuística actual) y valoración crítica de conceptos y situaciones (evaluación de corte de cada módulo)

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y RECEPCIÓN DE LA OBRA LITERARIA**

En este eje de inicio se considera como punto de partida el análisis de la situacionalidad histórica, entendida como margen de producción del hecho estético literario. A partir de ello se busca esclarecer la trama donde será posible visualizar la problemática de la constitución del sujeto que escribe y la del sujeto que lee. Acceder al desvelamiento de los dispositivos que operan la conformación de la subjetividad estética favorecerá en el alumno la comprensión de la complejidad epocal.

**EJE II: ORÍGENES DE LA ESTÉTICA**

A partir de las herramientas categoriales utilizadas en el primer eje, se abordan aquí hitos significativos en la elaboración y formulación de la Estética como problema: el significado ético y el fenómeno estético en Kant; la tragedia Hegeliana y el arte de la libertad y el lugar histórico – filosófico que se abre en los desarrollos de Hegel y Nietzsche. Estos planteos, contextualizados culturalmente, posibilitarán la comprensión de nuevas categorías explicativas del sujeto estético y de sus manifestaciones en el período moderno.

**EJE III: ARTE E INTERPRETACIÓN**

Este tercer eje parte de los acontecimientos que problematizaron al sujeto de la contemporaneidad reciente, de manera especial los sucesos de pre y post-guerra, que posibilitaron los desarrollos de la Escuela de Frankfurt. El arte, como herida social de la época, abre la posibilidad de acceder a los planteos de Walter

Benjamin y la concepción del arte como experiencia de la negatividad abordada por T. Adorno.

El nuevo escenario que se abre a la experiencia estética hace de la hermenéutica el nuevo acceso para la interpretación en las obras de arte del mundo literario. Esta consideración del fenómeno interpretativo posibilitará la consideración de la relación transformadora que opera en la vinculación de Hermenéutica y Educación.

#### **EJE IV: FILOSOFÍA DEL ARTE**

El desarrollo que se presenta en este último eje permite el acceso a la comprensión del paradigma del texto, inaugurando una nueva comprensión del papel del sujeto. Hermenéutica, Arte y Conocimiento abre una nueva síntesis en el planteo de H.G. Gadamer. El aporte de la corriente francesa y los nuevos elementos aportados, hacen que el tránsito de la obra al texto total, sumen categorías de análisis como textualidad e intertextualidad en la que R. Barthes asume un papel importante en la nueva forma de valorar la constitución del sujeto contemporáneo. Negatividad y Deconstrucción en J. Derrida, Lenguaje y Poder en M. Foucault posibilitarán el análisis y crítica del escenario en el que Literatura y la Sociedad actual constituyen nuevos márgenes en la constitución del sujeto que escribe, el sujeto que lee, sumados a un nuevo agregado: el sujeto editorial que ejerce la pretensión de definir lo que publica el que escribe y lo que accede el que lee.

#### **BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Barthes, R. (2011).El Grado Cero de la Escritura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Menke, C. (2011). Estética y Negatividad. México: Fondo de Cultura Económica.

Oliveras, E. (2006).Estética. La cuestión del arte. Buenos Aires: Ariel.

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

### **Denominación de la Unidad Curricular: PRÁCTICA DOCENTE I**

**Formato:** Práctica Docente

**Régimen de Cursada:** Anual

**Ubicación en Diseño:** 1° Año

**Carga Horaria Semanal:** 2,5 hs reloj- 4 hs cátedras

**Carga Horaria Total:** 80 hs reloj – 120 hs cátedras

### **FINALIDADES FORMATIVAS**

-Iniciar a los estudiantes en el conocimiento de marcos conceptuales para el análisis de las prácticas docentes.

-Propiciar el uso de herramientas, técnicas de recolección de datos y procesamiento de la información para el análisis y reflexión de las prácticas docentes.

-Comprender la estructura formal de la institución escolar y la dinámica de las relaciones informales que se establecen en ella.

Orientación pedagógico-didáctica

A esta unidad curricular se la intenta abordar considerando una introducción al campo de las prácticas docentes, su contextualización y su análisis empírico.

Se les proporcionará a los estudiantes las herramientas que le permitan conocer el rol de cada uno de los actores que conforman una institución educativa y su relación con la comunidad escolar. Se plantea un trabajo centrado en el acercamiento a las instituciones escolares, con una mirada reflexiva y analítica acerca de las diversas formas de expresión de lo educativo en espacios sociales a los que concurren estudiantes. Por eso resulta necesaria la apropiación – por parte de los estudiantes- de estrategias sistemáticas para recoger y organizar información empírica, que contribuya a la reflexión conceptual acerca de las instituciones visitadas.

Los dispositivos que se trabajarán: narrativa, autoevaluación

Actividades en las Escuelas Asociadas. 20% de la carga horaria. 16 horas reloj.

-Observación de la institución educativa – actores institucionales, rutinas, rituales, dinámicas comunicacionales - , análisis de documentación institucional a través del empleo de técnicas de recolección de datos.

Actividades en el Instituto Formador: 80% de la carga horaria. 64 horas reloj

-Seminario, talleres, análisis de la información de campo, jornadas de intercambio. Para cumplir con estos dispositivos se conformará equipo docente integrado por quien trabaje Instituciones Educativas, Métodos y Recolección de Datos y Práctica.

### **EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**



**EJE I: CONCEPCIONES TEÓRICAS Y SU IMPLICANCIA EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE:**

Se realiza un análisis de la práctica docente: conceptos, concepciones y

dimensiones que la configuran. Entre estas concepciones se hará énfasis en aquella que la entiende como práctica situada, abordando aspectos relativos a la construcción social de la identidad docente en Argentina.

**EJE II: DINÁMICAS INSTITUCIONALES Y CULTURA ESCOLAR (en formato SEMINARIO):**

Se analizan las dinámicas institucionales a través de los diferentes componentes que configuran la cultura institucional escolar.

**EJE III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (en formato TALLER):**

Se abordan las metodologías y técnicas para recoger y organizar información en las instituciones educativas; se describen las técnicas e instrumentos para recolectar, tratar y analizar los datos bajo lógicas cuantitativas y cualitativas, contando como insumo la información recogida en las escuelas asociadas.

**ARTICULACIONES****Talleres Integradores**

Esta propuesta procura generar un espacio de articulación entre los saberes correspondientes a los diversos campos de formación, conjugando múltiples experiencias educativas con desarrollos conceptuales que les permitan a los estudiantes abordar, comprender, analizar el quehacer profesional de manera contextualizada.

Esta propuesta procura generar un espacio de articulación entre los saberes correspondientes a los diversos campos de formación, conjugando múltiples experiencias educativas con desarrollos conceptuales que les permitan a los estudiantes abordar, comprender, analizar el quehacer profesional de manera contextualizada.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Alliud, A. y Duschatzky, L. (1998). Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anijovich, R. (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En: Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (2001) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

**Denominación de la Unidad Curricular: PRÁCTICA DOCENTE II****Formato:** Práctica Docente**Régimen de Cursada:** Anual**Ubicación en Diseño:** 2° Año**Carga Horaria Semanal:** 3 hs reloj- 4,5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 96 hs reloj – 144 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Analizar al currículum como campo de intervención docente, reconociendo los contextos históricos, políticos y sociales que atraviesan las prácticas docentes.

-Conocer e interpretar los niveles de concreción y especificación del currículum, así como los procesos de documentación que organizan las prácticas docentes y escolares. • Propiciar una mirada interdisciplinar de las diferentes coordenadas del aula, entre ellas la diversidad, analizando el modo de organización curricular y la construcción progresiva del rol docente.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se aborda esta unidad curricular concibiendo al hecho educativo como un hecho social, complejo y dinámico, interpretando las prácticas desde un aquí y ahora, en relación a su cultura escolar.

El estudiante se familiarizará con los diferentes documentos Curriculares, analizando las relaciones entre cada uno de ellos y su implicancia en el Proyecto Curricular Institucional y las planificaciones docentes.

La modalidad práctica se efectiviza a través del uso de diferentes dispositivos, tales como: talleres, observaciones, análisis de documentos, estudios de caso y micro- prácticas, proveyendo un andamiaje en la construcción progresiva del rol docente, que pone énfasis, en esta Unidad Curricular, en la dimensión personal e interpersonal.

Los dispositivos que se emplearán serán talleres y experiencias de campo.

Las actividades en las Escuelas Asociadas representan el 40% de la carga horaria, es decir, 38,5 horas reloj y las mismas se sintetizan en las siguientes:

-Observación, entrevistas y registro de situaciones educativas focalizando en los vínculos entre docentes. Identificación, registro y análisis de documentación institucional: PEI PCI, Planificaciones Docentes y otros documentos formales institucionales.

-Observación, registro y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación, de las diferentes áreas de conocimiento.

-Intervenciones educativas breves:

-Ayudantía en clases (corrección de evaluaciones, acompañamiento de actividades individuales y grupales, recuperación

de aprendizajes, preparación de trabajos prácticos, proyectos, eventos, etc.).

Por otra parte, las actividades en el Instituto Formador representan el 60% de la carga horaria, es decir, 58 horas reloj y las mismas se sintetizan en las siguientes:

-Taller de análisis: Currículo y organizaciones escolares. Documentos Curriculares.

-Taller de integración que vinculará el trabajo de campo con los talleres de análisis en torno a las temáticas de programación de la enseñanza y gestión de la clase.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

**EJE I: EL CURRÍCULUM Y LOS ORGANIZADORES ESCOLARES.**

Se analiza la evolución, continuidades y rupturas de las políticas curriculares, en las instituciones educativas. Además se aborda el currículum como campo de intervención de los docentes, introduciendo entre otras temáticas, los diferentes tipos de currículum y sus implicancias en las prácticas escolares.

**EJE II: LOS DISEÑOS CURRICULARES COMO EJE DE ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR.**

Se aborda el estudio de los diferentes niveles de concreción curricular a saber: primer nivel de concreción curricular: Nivel Nacional. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios; Segundo nivel de concreción curricular: Nivel jurisdiccional. Diseños curriculares provinciales del nivel de referencia de la formación, es decir del nivel secundario. Tercer Nivel de concreción curricular: Nivel Institucional: proyectos curriculares institucionales. Se abordan temáticas propias de la planificación y sus dimensiones.

**EJE III: LA PROBLEMÁTICA ÁULICA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

Se analizan los principios de la educación inclusiva, sus objetivos e implicancias en el nivel de referencia de la formación docente. Además se propone introducir a los estudiantes en el conocimiento de diversos abordajes pedagógicos para el diseño de adecuaciones curriculares.

**ARTICULACIONES****Talleres Integradores**

Esta propuesta procura generar un espacio de articulación entre los saberes correspondientes a los diversos campos de formación, conjugando múltiples experiencias educativas con desarrollos conceptuales que les permitan a los estudiantes abordar, comprender, analizar el quehacer profesional de manera contextualizada.

Esta propuesta procura generar un espacio de articulación entre los saberes correspondientes a los diversos campos de formación, conjugando múltiples experiencias educativas con desarrollos conceptuales que les permitan a los estudiantes abordar, comprender, analizar el quehacer profesional de manera contextualizada.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Anijovich, R., Malberjier, M y Sigal, C. (2004) Una introducción a la enseñanza en la diversidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica

Sanjurjo, L. y Rodriguez, X. (2003) Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.

Terigi, F. (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

**Denominación de la Unidad Curricular: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA****Formato:** Práctica Docente**Régimen de Cursada:** Anual**Ubicación en Diseño:** 3° Año**Carga Horaria Semanal:** 3,5 hs reloj- 5 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 112 hs reloj – 168 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

-Diseñar e implementar propuestas de intervención articulando los saberes disciplinares, los estilos y los modos de enseñanza que se ponen en acción en contextos diversos, favoreciendo una praxis reflexiva.

-Generar dispositivos de análisis de las prácticas, desarrollando las capacidades inherentes a la actividad docente.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Se intentará problematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario, en las diversas modalidades educativas: educación rural, educación de jóvenes y adultos, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de encierro y educación especial. El alumno se familiarizará con las estrategias, los materiales, los recursos para la enseñanza y la evaluación de la Lengua y la Literatura de nivel secundario y en las diferentes modalidades.

La modalidad de trabajo será talleres de diseño, prácticas de enseñanza.

Las actividades en Escuelas Asociadas representan el 60 % de la carga horaria, es decir, 67 horas reloj. Las mismas se sintetizan en las siguientes:

-Observación y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación, para la enseñanza de la Lengua y la Literatura de nivel secundario y en las diferentes modalidades.

-Práctica en las distintas modalidades y nivel/es educativo/s:

- a) Asistencia al docente, en actividades educativas, con responsabilidad creciente,
- b) Diseño y desarrollo de prácticas docentes integrales (de inicio a fin de jornada escolar).

Las actividades a desarrollar en el Instituto Formador representan el 40% de la carga horaria, es decir, 45 horas reloj

-Taller: Evaluación de los Aprendizajes: criterios, modalidades, tipos de instrumentos.

-Talleres de Diseño: producción y reflexión para generar diseños de propuestas de enseñanza con el acompañamiento de los profesores asesores.

-Trabajo de Campo: práctica en contextos reales.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES****EJE I: GESTIÓN DE LA CLASE:**

Se parte del análisis de las representaciones, creencias, identidades, modos de pensar y actuar en la enseñanza. Se aborda además la concepción de construcción metodológica y sus componentes: tareas, actividades y evaluación de los aprendizajes.

**EJE II: COORDINACIÓN DE GRUPOS DE APRENDIZAJE:**

Se abordan los diferentes modos de agrupamiento del grupo clase y diversas estrategias que favorecen la organización de dinámicas grupales.

**EJE III: DISEÑO DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN:**

En este eje se propone el diseño de propuestas de intervención didáctica, mediante el trabajo en equipo con profesores asesores disciplinares (IES) como con el docente co-formador (escuelas asociadas).

**ARTICULACIONES****Talleres Integradores**

Esta propuesta procura generar un espacio de articulación entre los saberes correspondientes a los diversos campos de formación, conjugando múltiples experiencias educativas con desarrollos conceptuales que les permitan a los estudiantes abordar, comprender, analizar el quehacer profesional de manera contextualizada.

Los saberes, ideas, que allí se presentan no estarán prescriptos, sino que los mismos serán el producto de la integración de miradas que los tres campos realicen a partir de diversos EJES. Ello requerirá del trabajo en equipo y de la colaboración sistemática y continuada de los docentes en la construcción de las diferentes propuestas.

Talleres de articulación con la necesaria coherencia, continuidad, secuenciación y gradualidad para promover un proceso de enseñanza y aprendizaje integral que posibilite la toma de decisiones para enseñar respetando la diversidad de los sujetos.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Achilli, E. (2010) .Estrategias de Enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Camillioni A. (1998). Sistemas de de calificación y regímenes de promoción. Evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Sanjurjo, L. y Rodriguez, X. (2003) Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.

**Denominación de la Unidad Curricular: RESIDENCIA PEDAGÓGICA****Formato:** Práctica Docente**Régimen de Cursada:** Anual**Ubicación en Diseño:** 4° Año**Carga Horaria Semanal:** 7,5 hs reloj- 11 hs cátedras**Carga Horaria Total:** 240 hs reloj – 360 hs cátedras**FINALIDADES FORMATIVAS**

- Desarrollar procesos metacognitivos referidos a la enseñanza y práctica docente.
- Articular e integrar los saberes de los campos disciplinares, acercándose a una cosmovisión crítica de la realidad educativa.
- Diseñar, desarrollar e implementar prácticas de enseñanza y proyectos integrados.
- Propiciar instancias de reflexión sobre la práctica y el quehacer docente, en articulación con la residencia.
- Identificar a la residencia pedagógica como caja de resonancia y lugar de tematización referida a las problemáticas del campo educativo, del aula y de los sujetos que la conforman.

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

La Residencia Pedagógica es la etapa del proceso formativo donde los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo, donde resignifican las capacidades desarrolladas, construidas y adquiridas en su proceso de formación. Se sostiene un recorrido metodológico, pretendiendo articular la lógica del contenido específico con las formas de apropiación, construcción y reconstrucción de conocimientos que se pondrán en acto en los procesos individuales e interactivos.

Durante la intervención áulica se trabaja con los aspectos interactivos de la enseñanza, profundizando su nivel de complejidad.

Las actividades en Escuelas Asociadas representan el 80% de la carga horaria, es decir, 192 horas reloj. Las mismas se sintetizan en las siguientes:

- Observación, entrevistas e informes.
- Prácticas de enseñanza: experiencias focalizadas que implican el trabajo docente en el aula, en forma intensiva en el tiempo y tutorada. Incluyen encuentros de programación, análisis y reflexión a priori y a posteriori de la experiencia en la que intervienen los alumnos, los profesores asesores, los docentes orientadores y el grupo de pares.

Por otro lado, las actividades a desarrollar en el Instituto Formador representan el 20% restante de la carga horaria, es decir 48 horas reloj. Las mismas se sintetizan en las siguientes:

- Talleres de diseño: producción y reflexión para generar diseños de propuestas de enseñanza con el acompañamiento de los profesores asesores.
- Talleres de reflexión: fortalecen el desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones a las problemáticas.
- Ateneos didácticos: constituyen una oportunidad para gestar un espacio grupal educativo en el cual se integran los procesos de comprensión, intervención y reflexión sobre las prácticas docente.

**EJES DE CONTENIDOS: DESCRIPTORES**

**EJE I: LA ESCUELA, EL AULA Y LA CLASE COMO OBJETO DE TRABAJO.**

Se aborda el estudio sistemático de la práctica docente planificada y reflexiva. Además se aborda la temática de la intervención, a partir de la resignificación de algunos de sus núcleos conceptuales.

**EJE II: PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.**

Se abordan aspectos relativos a los procesos didácticos, haciendo hincapié en la temática de la planificación áulica. Se toma como principio pedagógico la noción de “clase anticipada” como hipótesis de intervención y la problemática de la evaluación.

**EJE III: LA PRÁCTICA DOCENTE.**

Este último eje propone a los estudiantes espacios para la acción-reflexión DE, EN y SOBRE la práctica docente. Esta metodología acompaña todo el trayecto de la Residencia, al poner el énfasis en los procesos de desnaturalización y objetivación de los modelos de enseñanza y aprendizaje que han estructurado la experiencia escolar de los futuros docentes.

**ARTICULACIONES****Talleres Integradores.**

Esta propuesta procura generar un espacio de articulación entre los saberes correspondientes a los diversos campos de formación, conjugando múltiples experiencias educativas con desarrollos conceptuales que les permitan a los estudiantes abordar, comprender, analizar el quehacer profesional de manera contextualizada.

Los saberes, ideas, que allí se presentan no estarán prescriptos, sino que los mismos serán el producto de la integración de miradas que los tres campos realicen a partir de diversos EJES. Ello requerirá del trabajo en equipo y de la colaboración sistemática y continuada de los docentes en la construcción de las diferentes propuestas.

Talleres de articulación con la necesaria coherencia, continuidad, secuenciación y gradualidad para promover un proceso de enseñanza y aprendizaje integral que posibilite la toma de decisiones para enseñar respetando la diversidad de los sujetos.

**BIBLIOGRAFÍA ORIENTADORA**

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. (S/L): Cooperativa Universitaria Limitada.

Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Grao. Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.