



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

ANEXO I DE LA RESOLUCIÓN N° **0514**

DISEÑO CURRICULAR

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

Santa Fe, diciembre de 2017

gm



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe

Ing. Miguel Lifschitz

Ministra de Educación

Dra. Claudia Balagué

Secretario de Educación

Dr. Oscar Di Paolo

Secretaria de Planificación y Articulación Educativa

Bioq. Carina Gerlero

Secretario de Gestión Territorial Educativa

Bioq. Federico Paggi

Directora Provincial de Educación Superior

Prof. Irene López

Directora Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas

Dra. Silvia Morelli

Director Provincial de Educación Privada

Esp. Carlos Battaino

Director Provincial de Educación Artística

Roberto Barbieri

Directora Provincial de Educación Especial

Mg. Marcela Covarrubias

Director Provincial de Educación Física

Lic. Ricardo Omar Caruso

Handwritten signature in blue ink.



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Coordinación del Equipo de Desarrollo Curricular Nacional del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. Soledad Areal y Equipo Nacional Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente

Coordinación del Equipo de Desarrollo Curricular Jurisdiccional

Silvia Morelli

Equipo de Desarrollo Curricular Jurisdiccional

María Florencia Bisignani, Camila Carlachiani, Marta Crivelli, Nora Grigoleit, Amine Habichayn, Erica Iturbe

Equipo de escritura del Diseño Curricular

Campo de la Formación General

Coordinadora: Marta Crivelli

Equipo: Marisel Antonelli, Carlos Fanto, Amine Habichayn, Norma Leone, Patricia Peteán

Profesores consultados para la Unidad Curricular Ética y Trabajo Docente

Coordinador: Guillermo Finochetto

Equipo: Patricia Alejandro, Nora Grigoleit, Ana Sardisco

Consultas externas: Graciela Brunet

Educación Sexual Integral

Coordinadoras: Fernanda Pagura, Gloria Schuster

Equipo: Raquel González, Alicia Vilamajó

Campo de la Formación Específica

Coordinadora: Virginia Martoglia

Equipo: Mariano Acosta, Hugo Carrara, Silvia Rivero

Profesores/as consultados/as

Lucas Berone, Claudia Caisso, Claudia Chamudis, Malvina Demarchi, María Guadalupe Ispani, María Inés Laboranti, Claudia Manera Solsona, Paula Navarro, Nora Yodice

Consultas externas

Silvia Madussi, María Laura Moneta, Melina Podadera



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Índice

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.	1
MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	1
FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR	5
ENCUADRE DE TRABAJO	5
FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA	11
FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS	12
PERFIL DEL EGRESADO	15
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	18
DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES	18
CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADO EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS	20
ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA	20
DEFINICIÓN DE LOS FORMATOS CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA	22
ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN	29
PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES	32
PRIMER AÑO	32
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	32
Pedagogía	32

83



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

UCCV: Movimientos artísticos y proyectos culturales	38
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	46
Lengua Española I	46
Lingüística General	53
Itinerario por la Literatura Argentina I	58
Literaturas Antiguas	65
Lecturas Críticas I	71
Producción Oral y Escrita	78
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	84
Práctica Docente I: Escenarios Educativos	84
Taller Integrador	88
Unidad de Definición Institucional (UDI)	89
SEGUNDO AÑO	89
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	89
Instituciones educativas	89
Didáctica y Curriculum	95
Psicología y educación	100
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	104
Latín	104
Lengua Española II	109
Lingüística del texto y Análisis del discurso I	117
Itinerario por la Literatura Argentina II	124
Literaturas Medievales y Renacentistas	131

Handwritten signature in blue ink.



Unidad Curricular Opcional (UCO)	139
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	139
Práctica Docente II: La Institución Escolar	139
Taller Integrador II	145
TERCER AÑO	145
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	145
Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Alfabetización	145
Filosofía	154
Historia y política de la educación argentina	161
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	168
Sujetos de la educación secundaria	168
Lingüística del texto y Análisis del discurso II	173
Didáctica de la lengua y la Literatura I	182
Itinerario por la Literatura Latinoamericana I	190
Literaturas Modernas	198
Lecturas Críticas II	205
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	211
Práctica Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar	211
Taller Integrador III	216
CUARTO AÑO	217
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	217
Ética y trabajo docente	217
Educación Sexual Integral	221

8m



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Metodología y prácticas de la investigación	231
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	239
Modelos teóricos lingüísticos	239
Semiótica	251
Cambio y Variedades lingüísticas	259
Didáctica de la Lengua y la Literatura II	270
Itinerario por la Literatura Latinoamericana II	277
Literaturas Contemporáneas	284
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	291
Práctica Docente IV: Residencia: El Rol Docente y su Práctica	291
ESTRUCTURA CURRICULAR CON TOTAL DE HORAS DOCENTES	296

gm



DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

TÍTULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS: 4 (cuatro).

CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA: 4512 Horas Cátedra.

CONDICIONES DE INGRESO: Estudios secundarios completos.

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

La formación de profesores en nuestro país comienza un proceso de renovación a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206/06). En la provincia de Santa Fe, la revisión de los Diseños Curriculares para la formación docente inicial conforma un proyecto curricular jurisdiccional cuyos marcos normativos son los siguientes:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 23/07).
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07).
- Titulaciones para las carreras de Formación Docente (Res. CFE N° 74/08 modificatoria Res. CFE 183/12).
- Objetivos y Acciones 2010-11 de Formación Docente (Res. CFE N° 101/10).
- Reglamento Académico Marco (Dcto. N° 4199/15).
- Reglamento de Práctica Docente Marco (Dcto. N° 4200/15).
- Implementación del formato taller para las didácticas específicas (Res. N° 0982/17).
- Plan Nacional de Formación Docente 2012-15 (Res. CFE N° 167/12).
- Validez Nacional de títulos (Res. Ministerio de Educación y Deportes N. 1892-E/2016).



- Profesorado de Educación Primaria. Diseño curricular para la Formación Docente (Res. N° 528/09).
- Profesorado de Educación Inicial. Diseño curricular para la formación docente (Res. N° 529/09).
- Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 84/09).
- Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 93/09).
- Marcos de referencia para los Bachilleratos de la Educación Secundaria.
- Orientaciones Curriculares Jurisdiccionales para la Educación Secundaria, Ciclo Básico y Ciclo Orientado (2013).
- Diseños curriculares para la Educación Secundaria en sus diez orientaciones: Agro y Ambiente, Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo (Res. N° 2630/14).

La política educativa de la Provincia de Santa Fe se asienta sobre tres pilares fundamentales que orientan sus acciones en todos los niveles y modalidades: calidad educativa, inclusión socioeducativa y escuela como institución social. Pensar la escuela desde estas coordenadas es concebirla como una institución abierta y flexible, que impulsa el desarrollo humano, aporta a la vida democrática y a la convivencia. Para la definición de sus políticas educativas, la jurisdicción considera al Estado como garante de la educación, entendida como derecho prioritario para la construcción de ciudadanía de todos/as los/las santafesinos/as.

Se entiende a la calidad educativa como una producción colectiva de saberes cuya relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los/as estudiantes. La educación con calidad es responsabilidad de la generación adulta, que asume el compromiso de brindar a las nuevas generaciones el legado de la cultura como bien público, con la intención de garantizar igualdad en la distribución de los recursos



culturales y simbólicos. En este sentido, la calidad educativa es indispensable para la superación de la fragmentación y la desigualdad social. Implica el trabajo conjunto por la inclusión socioeducativa. Una no es sin la otra. Garantizar una educación con calidad es asegurar que todos y todas permanezcan en la escuela, y aprendan.

La inclusión socioeducativa hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, promoción y egreso de calidad para todos/las los/las niños/as, jóvenes y adultos/as que transitan el sistema educativo santafesino. Los valores fundamentales que sostienen la inclusión son la solidaridad, entendida como aquella que moviliza a atender las necesidades de los sujetos cuyos derechos se encuentran vulnerados; y la emancipación, como el horizonte a conseguir, centrada en un sujeto autónomo con plena capacidad de poder decidir de acuerdo con su condición de ciudadano/a. Asimismo, se considera que, para que existan prácticas educativas basadas en la solidaridad y la emancipación, es necesario poner en revisión mandatos históricos que atraviesan el sistema educativo y obturan el derecho a educarse.

La calidad educativa y la inclusión socioeducativa son los ejes que sostienen a la Escuela como institución social. Esto implica pensarla en un sentido amplio, desde un contexto situado específico que la interpela con sus problemáticas. Se trata de una escuela abierta a la comunidad, que trabaja articuladamente a través de redes interinstitucionales con otras organizaciones y actores de la sociedad civil.

Desde este posicionamiento, el diseño curricular para la Formación Docente Inicial de Profesores/as es, simultáneamente, un instrumento de política educativa, un proyecto colectivo para la educación y una herramienta de acompañamiento al trabajo diario de los formadores de docentes.

Así, en el curriculum se reflejan los fundamentos epistemológicos, sociológicos y pedagógicos de la formación del profesor como también los saberes disciplinares y las estrategias metodológicas para desempeñar su rol en un contexto que se presenta complejo. A su vez, se vertebran líneas de formación jurisdiccionales a través de formatos transversales, como en el caso de la alfabetización académica, la



alfabetización digital y la educación especial. Los nuevos enfoques hablan de la inclusión de los sujetos con discapacidad a partir de trayectos educativos que presenten configuraciones de apoyo para que ellos puedan aprender y ejercer el derecho que los asiste de recibir educación. Asimismo, se incorpora la Educación Sexual Integral a través de una unidad curricular específica que aborda los conocimientos en relación a la misma incorporando el enfoque de género. Se considera que los/as futuros/as profesores/as deben estar formados/as en concepciones que garanticen el ejercicio de los derechos sexuales e integrales de los/las estudiantes y los/las jóvenes en general, en un marco de libertad, con seguridad, y en un contexto donde primen el respeto por el otro y la responsabilidad, sin discriminaciones ni violencia de ningún tipo. La escuela y los diferentes ámbitos educativos tienen que ser espacios de acogida y respeto hacia el otro, lugares donde la alteridad y la diferencia no sean juzgadas y sean la base de una convivencia donde el vínculo con el otro tenga como horizonte el crecimiento mutuo.

Elaborar diseños curriculares para una escuela con estas características requiere concebir a un/a egresado/a de la formación inicial que, entre otras opciones, desarrolle su trabajo desde las prerrogativas que demandan brindar una educación de calidad, generando instancias de inclusión, en una escuela comprometida con su comunidad. Esto implica un/a profesor/a que conozca en profundidad la disciplina a enseñar, pero a su vez, sume capacidades que los tiempos actuales requieren para el ejercicio de su tarea. Dentro de estos requerimientos se encuentran conocimientos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, en clave educativa. Una formación general que no se limite a brindar herramientas pedagógicas, sino que visibilice el valor de otras disciplinas y saberes, no necesariamente pedagógicas, pero que contribuyen a la formación integral de los/as futuros/as docentes.

Se piensa en un/a profesor/a que tenga capacidad de trabajar con sujetos diferentes, complejos, que pueda construir la autoridad desde el lugar de la autorización del otro, en cuanto a su potencialidad en el ser y en el hacer. Por esto, se considera relevante construir una propuesta formativa que ponga énfasis en la pluralidad de



sujetos que se encuentran dentro de las aulas, pero también en aquellos que, por diferentes motivos, muestran un trayecto discontinuo y presentan dificultades en su proceso de escolarización. Para estos nuevos sujetos, se debe pensar en un/a docente que tenga capacidades para diseñar propuestas educativas innovadoras que interrumpen un destino social prefijado de estos/as estudiantes.

En síntesis, esta propuesta curricular orienta la formación inicial de los/las futuros/as docentes hacia la comprensión de los entornos complejos por los que circulan conocimientos y saberes, para que puedan asumir su tarea en diferentes escenarios, reconociendo la centralidad de la escuela, el trabajo con sus pares y con diferentes sujetos, y el compromiso de enseñar con calidad educativa, favoreciendo la inclusión social que los tiempos actuales requieren.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

ENCUADRE DE TRABAJO

La fundamentación, los propósitos formativos y el perfil del egresado de los Diseños Curriculares de los Profesorados para la Educación Secundaria, se construyeron mediante un proceso colaborativo que implicó un trabajo colectivo de producción a través de la concreción de múltiples instancias de participación de los actores involucrados directamente en las acciones de formación. Se combinaron diferentes dinámicas de participación: la constitución de equipos integrados por docentes elegidos por sus pares que asumieron la tarea de escritura, la realización de jornadas de trabajo institucional con elaboración de informes y debates en encuentros provinciales entre formadores. Se recuperaron voces, trayectorias, expectativas, problemáticas, experiencias relevantes, demandas, inquietudes y propuestas de los/las actores que cotidianamente transitan los espacios de formación, ya sea en calidad de gestores, formadores, estudiantes o investigadores de nuestra provincia, que se caracteriza por la complejidad y diversidad de contextos y sujetos. Estas producciones colectivas, que se plasmaron en documentos de conocimiento, acceso y circulación pública, constituyeron



los insumos para el grupo de profesores/as que conformaron los equipos de escritura de los diseños. Cabe destacar, en este punto, la importancia de que quienes pensaron, estructuraron y escribieron los diseños fueron profesores/as que trabajan en el sistema formador y, por ello, comprenden las necesidades y las complejidades del nivel.

Esta forma de participación amplia de los actores involucrados buscó generar un ida y vuelta entre los/las profesores/as de cada carrera y los equipos de escritura garantizando y fortaleciendo así el diseño curricular, producto de acuerdos, diálogos y negociaciones. Esta metodología de trabajo sentó los principios que sustentaron su construcción entendiéndolo como un proyecto y una praxis educativa de orden histórico, social, cultural, ético y político, cuya explicitación permitió situar las coordenadas políticas, epistemológicas y pedagógicas a partir de las cuales se definieron las orientaciones de estos diseños curriculares.

Como proyecto pedagógico, intenta ofrecer una *pluralidad de experiencias formativas* que contemplan condiciones de factibilidad para los/as estudiantes, sin renunciar a la proyección de trayectos curriculares de calidad, recuperando los debates, tensiones y desafíos, tanto de los campos disciplinares como del campo pedagógico actual. Esto también implicó respetar las instancias de definición institucional y valorar prácticas educativas situadas localmente, de acuerdo a las características de los/as estudiantes, de las instituciones en las que se desempeñan y de las particularidades de los contextos socio-culturales.

Los principios acordados que sustentan esta propuesta curricular son aquellos considerados como inherentes a la acción política y los que se promueven para la formación docente: la participación, el diálogo, el debate intelectual, las exploraciones creativas, el apasionamiento del encuentro, la construcción de vínculos, la toma de decisiones consensuadas y la construcción colaborativa de sentidos, y el pasaje de experiencias. A su vez visibilizar, articular y empoderar líneas de acción jurisdiccionales que son prioritarias y fundamentales en la formación de los/las futuros/as docentes.



Como parte de los sentidos compartidos entre los diferentes actores del campo educativo, se entiende a la *enseñanza* como a una serie de prácticas intencionales de transmisión que están social, cultural e históricamente situadas. También se la concibe como un acto de carácter ético-político, en tanto participa e introduce mediaciones en la tensión entre un mundo existente y el porvenir, entre la transmisión de legados culturales y la irrupción de la novedad. Teniendo entonces en cuenta el carácter antropológico, histórico y ético-político de la educación, tanto los principios que aquí se enuncian como las decisiones curriculares que ellos comportan, no pueden hacerse al margen de las interpelaciones que plantean las prácticas educativas del presente y las exigencias que reviste la construcción de una sociedad plural y justa.

Nuestro tiempo exige la transmisión de saberes tendientes a asegurar las formas democráticas de organización social, haciendo posible un mundo habitable para todos/as y del que cada uno/a se sienta parte. Del mismo modo, demanda asumir la complejidad con la que nos desafía el presente, recuperando los múltiples lenguajes que componen el universo simbólico actual, articulando las dimensiones estética y la poética de la experiencia formativa. Este proceso de cambio curricular recupera la centralidad de la *enseñanza* y de la tarea docente como pilares de la formación inicial, sosteniendo que el conocimiento es una construcción social, permanente y compleja, que posibilita diferentes modos de producción y de construcción de realidades.

Asimismo, entiende que la *identidad del docente*, como figura a advenir, es una construcción que involucra toda la trayectoria del sujeto. En este sentido, la formación inicial contribuye a producir posicionamientos identitarios que deben partir del reconocimiento de las experiencias sociales con las que ingresan los/as estudiantes, y sumar las que les ofrece la formación, permitiendo pensar y pensarse en el trabajo personal y colectivo como futuros/as docentes, que continuarán su aprendizaje a lo largo de su desempeño profesional.

El *horizonte de la propuesta curricular* es la formación de profesionales comprometidos con la tarea de enseñar, que se piensen como trabajadores intelectuales,



sensibles, gestores de utopías y promotores de la cultura, capaces de realizar intervenciones de enseñanza que ofrezcan diferentes formas de posibilitar aprendizajes y que sean partícipes activos en el fortalecimiento de los procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos/as.

La *docencia* es comprendida, entonces, como una práctica política y epistémica, como un oficio y una profesión que, en el marco de las instituciones educativas, asume la responsabilidad de ofrecer y preservar un espacio que se compromete en el cuidado del otro. Como praxis ético-política, cuya tarea privilegiada es la enseñanza, demanda una formación que contemple un sólido dominio del campo del saber específico, así como también una perspectiva que considere las dimensiones emocionales y sensibles implicadas en el trabajo con otros sujetos, asumiendo procesos de enseñanza que atiendan tanto a las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que enmarcan la tarea educativa. El legado cultural de una comunidad solo puede conservarse y enriquecerse si puede transmitirse; y al apropiarse de él, se lo transforma. En este sentido, la *enseñanza* como transmisión es una práctica que permite la filiación a una tradición, a la vez que habilita el surgimiento de nuevas configuraciones históricas, sociales, culturales, políticas y epistemológicas.

El *aprendizaje*, entendido como formas de resolver problemas con otros, en un marco ético que posibilita el bien común y que rompe con la fragmentación entre arte, ciencia y tecnología integrando la sensibilidad, la emoción y la creatividad a los procesos de investigación y comunicación, invita a pensar la educación no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos ni como elemento constitutivo de procesos meritocráticos de selectividad; sino como una construcción colectiva de saberes socialmente relevantes que promuevan formas inclusivas, participativas, solidarias y democráticas de habitar y de intervenir en el mundo.



En este contexto, la educación, también como lugar de encuentro, permite explorar y compartir posibilidades de producción de sentido, en tanto los sujetos participan, enseñan y aprenden de sí y del mundo. Entendida así, promueve la apropiación creativa y transformadora de la cultura y del mismo sujeto, propicia la igualdad de oportunidades, la horizontalidad y democratización del conocimiento y de los bienes simbólicos y materiales.

Es primordial que en la formación inicial de los/as profesores/as se visualice la *escuela* como institución social que, en nuestro tiempo histórico, apuesta a la tarea de formar a los sujetos en saberes que preserven y fortalezcan las formas democráticas, saludables y plurales de organización social. La escuela debe recuperar el carácter de espacio de encuentro colectivo para, así, propiciar exploraciones y relaciones creativas con el conocimiento de los/as niños/as, adolescentes y adultos/as.

Teniendo en cuenta las nuevas estructuraciones de los *saberes*, la formación no puede pretender dar cuenta acabada de la totalidad de los conocimientos producidos, ni siquiera para un solo campo disciplinar. Esta decisión supone dotar al/a la futuro/a profesor/a de los saberes necesarios que han de combinar la rigurosidad propia de los campos disciplinares que estructuran su formación académica con la solidez de la formación pedagógica, que lo habilite a la pregunta primordial por la educación, sus sentidos, sus alcances y posibilidades en el contexto del mundo actual y la Argentina del siglo XXI.

El entramado de conocimientos de las especialidades, las humanidades y lo pedagógico-didáctico debe proporcionarles a los/las estudiantes herramientas para que puedan tomar decisiones fundamentadas en sus prácticas, y afrontar las situaciones de incertidumbre que implica su tarea. Los aportes conceptuales y metodológicos de los campos del saber de la formación inicial deben funcionar como ejes heurísticos a partir de los cuales podrán los/las futuros/as docentes, seguir explorando y profundizando en la formación continua.



Desde esta concepción, es posible comprender que no hay verdades absolutas ni saberes acabados, ni conocimientos neutrales, ni procesos lineales, ni posibilidades de avanzar en soledad. Todo conocimiento lleva en sí mismo la transitoriedad de su tiempo con sus zonas de incertidumbre. Permite asignar al educar un sentido diferente de pensar, de ser y de estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento y apertura a la novedad. Habilita a transformar a las *instituciones educativas* en escenarios posibles para explorar nuevos modos de aprender, pensar, hacer, sentir; en espacios habitables para todos; en lugares de construcción de una ciudadanía democrática que permita la constitución de identidades diversas donde la educación es un proceso que exige compromiso y responsabilidad. De este modo, el/la *docente* se va constituyendo como un sujeto sensible que, en la transformación de los objetos culturales producidos por los campos de conocimiento, se transforma a sí mismo, configurando una estética en relación con lo corporal, los modos de expresarse y comunicarse con otros sujetos y en situaciones particulares.

El saber deviene del entrecruzamiento de los modos de conocer, de hacer y de sentir, es decir, la construcción de un *saber profesional* acontece en el vínculo con la teoría y con la experiencia sensible de conocer, actuar, imaginar y percibir, que deviene en producciones subjetivas singulares, creadoras, conscientes y críticas de la realidad que viven. La alfabetización visual, el manejo de las metáforas, los múltiples modos de leer, la apropiación de significados y valores culturales, la comprensión política de la dimensión ética y estética de la acción, hoy son considerados saberes profesionales fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en que vivimos. Vinculada a estos procesos, la *actitud investigativa* de extrañamiento ante lo cotidiano, de poner en suspenso las verdades con las que se opera en las instituciones y en las aulas, de confrontar y compartir junto a otros las experiencias por las que se va atravesando, la sistematización de situaciones y problemáticas pedagógicas, deben formar parte de las dinámicas de trabajo en toda la estructura curricular, a fin de formar profesores/as capaces de ser autores de sus prácticas y propuestas.



A su vez, a través de las interpelaciones que atraviesan hoy a las instituciones educativas, socializadas en los diversos intercambios con las instituciones formadoras se vislumbró la necesidad de que el nuevo diseño curricular contemple contenidos transversales que buscan propiciar la adquisición de conocimientos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares: saberes que colaboren en la apropiación de las nuevas tecnologías orientados a la alfabetización digital, la alfabetización académica, la perspectiva de género y la educación inclusiva.

Los lineamientos anteriormente establecidos definen las coordenadas sobre las que se sustentan estos diseños curriculares. Las mismas se orientan a la promoción de *procesos metodológicos* que mixturán el trabajo en equipos, la participación en prácticas ciudadanas democráticas, la producción de conocimientos, la reflexión e investigación de las prácticas pedagógicas propias y ajenas, la evaluación como elemento constitutivo de los procesos de enseñanza, la creación poética como un *suceso de aprendizaje*. Se promueven, así, perspectivas que permitan pensar otros modos posibles de resignificar los espacios y los escenarios educativos.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

El desarrollo profesional de un docente comienza con la formación inicial y continúa su despliegue en el trayecto laboral. Este diseño ha sido elaborado desde la convicción de que la formación inicial tiene un valor primordial, por cuanto proporciona trazas estratégicas para formar docentes capaces de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza argumentadas tanto pedagógica como disciplinariamente.

Este trayecto aspira a generar experiencias de aprendizaje que, partiendo de una preparación pedagógica y disciplinar consistente, puedan abrirse a la comprensión de las prácticas sociales, culturales y educativas contemporáneas y de los desafíos que posicionan a los actores escolares en la necesidad de dar continuidad al movimiento reflexivo en el ejercicio de la profesión. Estas aspiraciones deben conjugarse y materializarse a partir del reconocimiento efectivo que debe hacer el sistema formador



de las experiencias sociales que atraviesan a los/las estudiantes de los profesorados, a fin de poner en cuestión imaginarios que obturen trayectorias posibles.

Se propone que los/las futuros/as profesores/as puedan apropiarse de claves interpretativas y vivenciales para construir propuestas de enseñanza que sean el efecto de lecturas de las realidades escolares complejas que signifiquen un compromiso con la actualización constante.

De este modo, se delinea la figura de un/a docente que, en virtud de los límites que han mostrado ciertas concepciones modernas de lo escolar, pueda imaginar e instituir escenarios de enseñanza donde el sujeto de aprendizaje no está prefigurado, ni la escena de la transmisión tiene garantías. En este sentido, se promueve una formación que favorezca instancias en las que los/las estudiantes se sientan responsables de educar para la igualdad de posiciones y de oportunidades sociales, en una actitud de apertura para la reelaboración crítica de aquello que la formación les legó.

Las realidades escolares del presente nos instan a habilitar otras potencias para que lo escolar habite de otro modo en los sujetos y que los sujetos habiliten nuevas maneras de transitar lo escolar, sin perder de vista el mandato de transmisión de prácticas y saberes que se consideran valiosos a raíz de entrecruzamientos entre intereses sociales y opciones institucionales realizadas por los propios docentes. Este principio exige volver a pensar la escuela como institución que, en tanto espacio público, común, garantiza el encuentro desde la diferencia.

FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS

La formación de Profesores/as de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, enmarcada en la Política Educativa Nacional y Jurisdiccional para la Formación Docente, se orienta a la construcción de los saberes necesarios para un desarrollo reflexivo y crítico en las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, al tiempo que le posibilite a los/las estudiantes el desarrollo profesional continuo para la actuación en el sistema educativo del siglo XXI.



Es importante destacar que el proceso de construcción de este diseño curricular ha contado con numerosos momentos de lectura e intercambio entre distintos actores institucionales: profesores/as, estudiantes, jefes/as de carrera y equipos directivos. Esta dinámica de trabajo permitió establecer acuerdos, fruto de negociaciones en las que prevalecieron procesos de reflexión crítica de los saberes específicos y de los desafíos que supone la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria actual.

La organización de la estructura curricular se enmarca en los lineamientos generales del documento *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario*¹, correspondiente al área Lengua y Literatura. En este documento se plantea como objetivo responder a la pregunta sobre qué debe saber y comprender un/a futuro/a profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura para lo cual se organiza el campo de la formación específica en cuatro núcleos y un eje transversal.

El *eje transversal* sugerido por el documento de referencia: *oralidad, lectura y escritura* incluye los aportes de las disciplinas o teorías que toman la oralidad, la lectura y la escritura como objeto de estudio, ya sea individualmente, en sus numerosas y variadas interrelaciones, o en las nuevas formas caracterizadas por la multimodalidad.

En tanto que los núcleos sugeridos para el desarrollo del diseño son:

Núcleo I: *el lenguaje como sistema*. Propone un recorrido por las diferentes corrientes lingüísticas que entre el siglo XX y el actual han buscado dar una explicación acerca de la complejidad del lenguaje humano y el carácter sistemático de la lengua tomando en consideración que el aporte de estas teorías contribuye al conocimiento del lenguaje en sí mismo y en relación con el pensamiento.

Núcleo II: *el lenguaje en contexto*. Aborda el lenguaje en su relación con el contexto de enunciación y el sociocultural. Se presentan las teorías que se ocupan del discurso y de

¹Pogré, Paula (coord.) Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lengua extranjeras. Secretaría de Políticas Universitarias: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, pp. 122-146.



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

Núcleo III: *el discurso literario*. Este núcleo recoge una serie de problemas en torno a la especificidad de la Literatura y a la pluralidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas que develan que la noción de la Literatura resulta siempre inestable y conflictiva. Las condiciones socioculturales de producción, circulación y recepción atestiguan también su carácter dinámico al articularse con las instituciones, las mediaciones del mercado editorial y la construcción de la Literatura en tanto saber a ser enseñado. Por otra parte, se presentan los aportes de la teoría y la crítica literaria en tanto disciplinas especializadas que pretenden conceptualizar y delimitar los constituyentes del discurso literario.

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

Teniendo en cuenta este marco referencial, el equipo de escritura del presente diseño consideró diversos ordenamientos de unidades curriculares que se fueron poniendo en discusión con profesores/as de los IFD hasta llegar a la definición de la estructura curricular.

La escritura de las diferentes unidades curriculares se sostuvo en criterios de transversalidad y de articulación a partir de los cuales plantear el desarrollo de los núcleos antes referidos.

Se puso particular atención en adoptar perspectivas de periodización que permitieran complejizar las teorías contemporáneas que abordan los campos de la *Lengua y la Literatura* así como las que refieren a su enseñanza. Dicha complejización



apunta a señalar que los diferentes objetos de estudio según los cuales se fueron estructurando estos campos han sido construcciones ligadas a perspectivas epocales, ideológicas, políticas y estéticas. Esto a fin de generar un pensamiento crítico que, a partir del conocimiento de las perspectivas epistemológicas desarrolladas a lo largo de la historia, permita deconstruir las prácticas existentes otorgando a las/los estudiantes la posibilidad de tomar decisiones en el desarrollo de su desempeño profesional.

El enfoque sugerido en las didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II) intenta dar una clara señal acerca de cuál es la finalidad formativa de los campos epistémicos específicos. Se espera que los/las estudiantes puedan apropiarse de saberes que les permitan pensar su práctica como profesores/as de Educación Secundaria teniendo en cuenta tanto los sujetos de la educación como las demandas y necesidades del nivel. Es así que este diseño está orientado a producir y promover prácticas de lectura y escritura que partan de saberes teóricos que permitan, complejizar y problematizar los campos de estudio que lo vertebran.

Es en este sentido que no sólo se adoptaron criterios históricos en la organización y estructuración de las unidades curriculares sino que las mismas estuvieron pensadas a partir del planteamiento de problemáticas claves que configuran los desarrollos epistemológicos correspondientes. Se hizo énfasis en plantear ejes problemáticos que permitieran visibilizar, problematizar e historizar categorías a partir de las cuales se puede a su vez, historizar la teoría al tiempo que permiten comprender los contextos y claves de emergencia de prácticas que caracterizaron desarrollos culturales epocales.

PERFIL DEL EGRESADO

Se entiende que la identidad docente es una figura en formación permanente que no culmina con el egreso del/de la estudiante del profesorado. En tal sentido, este diseño curricular apuesta a formar profesores/as apasionados/as en las tareas de aprender,



interrogar, buscar, imaginar, proyectar y reflexionar, experiencias inseparables de la sustantiva tarea de enseñar.

Como praxis ético-política la tarea de enseñar demanda el desarrollo de capacidades profesionales referidas al dominio de campos disciplinares, al trabajo con el pensamiento en virtud de la reflexión crítica, la toma de decisiones con autonomía y el trabajo colaborativo sustentado en principios democráticos.

Formar un/una docente con autoridad pedagógica y disciplinar es un horizonte de formación nodal en esta propuesta. Por autoridad se entiende a la capacidad profesional y ética para producir intervenciones argumentadas considerando las lecturas de las situaciones escolares particulares que posibilitan experiencias de aprendizaje. Los/las estudiantes, las relaciones institucionales escolares, los padres de los/las estudiantes y la sociedad legitiman la autoridad del/ de la profesor/a.

En síntesis, el/la profesor/a debe estar en condiciones de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza que atiendan tanto a las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que conforman la realidad provincial.

Por todo ello, se piensa en un/a profesor/a que:

- Conozca las problemáticas relativas a los diferentes niveles de conocimiento de la Lengua de los/as adolescentes y jóvenes y adultos/as, para los/as que diseñará experiencias de enseñanza y aprendizaje situadas en los contextos en los que se proyecten sus acciones profesionales.
- Elabore propuestas pedagógicas y didácticas acordes a los contextos de intervención.
- Se reconozca como miembro de un proyecto social y político de transformación cuya condición de posibilidad es la máxima amplitud del horizonte de inclusión socioeducativa y desarrolle estrategias orientadas a favorecer la continuidad en los estudios y el egreso.



- Produzca y evalúe contenidos curriculares, con variedad de recursos y formatos, reconociendo el sentido educativo de los mismos.
- Identifique características y necesidades de aprendizaje de los/las estudiantes organizando y dirigiendo situaciones de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.
- Planifique, seleccione, organice y secuencie los contenidos de la enseñanza teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los/las estudiantes.
- Involucre activamente en el trabajo a los sujetos de aprendizaje, concibiendo y desarrollando dispositivos pedagógicos para la diversidad, asentados sobre la confianza en las diferentes formas de aprender, y acompañe los procesos con consideración tanto de los factores que los potencian como de los que les presentan dificultades.
- Administre tiempos y genere ambientes favorecedores para el aprendizaje individual y grupal, utilizando un variado repertorio de recursos que habiliten la consolidación de grupos de aprendizaje y el trabajo colaborativo.
- Diseñe e implemente la evaluación en sus diferentes propósitos y con diversidad de recursos con el fin de mostrar a los/las estudiantes sus aprendizajes, ajustar las ayudas pedagógicas y revisar las propias actividades de enseñanza.
- Genere información sobre las trayectorias educativas de los/as estudiantes para producir conocimiento pedagógico con diferentes propósitos educativos.
- Disponga de estrategias variadas de comunicación con los/las estudiantes y sus familias.
- Utilice los recursos institucionales y comunitarios disponibles en relación con los objetivos de enseñanza.
- Reconozca características y necesidades de los contextos inmediato y mediato de la escuela, los/las estudiantes y sus familias, facilitando la interacción dialógica con el contexto.
- Trabaje en equipo con otros educadores y participe activamente de la vida institucional.



- Reflexione críticamente sobre sus prácticas y consolide conocimientos académicos y profesionales.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES

El amplio conjunto de saberes que corresponde al diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura ha sido organizado en tres campos del conocimiento, acorde a la resolución N° 24/07 del CFE “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

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

Formación Específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa correspondiente.

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

Cada uno de estos tres campos, colabora en la compleja formación de un/a docente a lo largo de toda la carrera en un sentido integral. Ninguno es más importante que otro sino que se complementan atendiendo a las distintas áreas que constituyen la formación de un profesor. La relación entre la teoría y la práctica los articula desde una perspectiva pedagógica.



La complementariedad juega un papel sustancial que se representa en el armado, con diferentes lógicas, de cada campo. Es así como el Campo de la Formación General comienza a cursarse con escasas unidades curriculares, procurando que las primeras aporten conocimientos amplios y generales de la formación social, humanística, pedagógica. A medida que transcurre la carrera, las unidades curriculares de este campo aumentan, como también su diversidad respecto a formatos y niveles de abstracción. Asignaturas como Didáctica y Curriculum, y Psicología y Educación ensamblan articulaciones con Didácticas Específicas y Sujetos de la Educación, respectivamente.

La trilogía se completa con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, vertebrado por los *Talleres de Práctica Docente* a cargo de parejas pedagógicas (un/a Profesor/a en Ciencias de la Educación, como generalista y un/a Profesor/a de Lengua y Literatura como especialista) que representan la formación general y la formación específica, respectivamente, desde el primer año de formación. A lo largo de los cuatro talleres distribuidos en el espacio vertical del diseño, su lógica de secuenciación va desde las miradas más amplias y genéricas -como el registro de situaciones educativas generales escolares y no escolares- hasta la actuación con conocimiento agudo y experto en situaciones de aula, dedicadas al desarrollo de la clase y la enseñanza.

Para profundizar la articulación propiciando la reflexión entre los campos de formación, un *Taller Integrador* en los tres primeros años de la carrera, se ocupa de establecer las relaciones horizontales integrando distintas unidades curriculares de cada campo. Como parte de la formación en la práctica profesional, es coordinado por la pareja pedagógica del Taller de Práctica Docente en cada año. Se organiza en torno a un eje que permite relacionar los desarrollos conceptuales de los diferentes campos y unidades curriculares que involucra. En este sentido, el Taller Integrador es un espacio de carácter institucional que integra los saberes de las distintas unidades, aporta una reflexión compleja de la práctica y potencia el trayecto de la misma, además que permite el diálogo entre los campos de la Práctica Profesional con los de la Formación General y Específica. Busca generar desarrollos conceptuales interdisciplinarios a partir



de las experiencias derivadas de las biografías escolares y las prácticas en terreno, permitiendo que el/la estudiante aborde, comprenda, reflexione y concrete experiencias anticipatorias de su quehacer profesional de manera contextualizada.

En este diseño curricular se incorpora una *Unidad de Definición Institucional* (UDI) al campo de la Formación en la Práctica Profesional, con el fin de potenciar la atención de problemáticas ligadas a la práctica docente en el contexto institucional. Se prevé incorporar esta unidad en el primer año a fin de potenciar la reflexión sobre las particularidades de los contextos y circunstancias concretas en que se desarrolla la educación secundaria hoy, como un modo de superar ya desde el inicio de la formación del/de la estudiante las visiones estandarizadas sobre la escuela y la labor docente.

CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADO EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS

	Horas Cátedra	Horas Reloj	Porcentaje
Campo de la Formación General	1120	746,66	25
Campo de la Formación Específica	2784	1856	62
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	608	405,33	13
TOTAL	4512	3008	100

ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA

A las unidades que conforman la estructura curricular se suman las Unidades de Contenido Variable (UCCV), las Curriculares Opcionales (UCO) y las de Definición Institucional (UDI), que otorgan flexibilidad y apertura al diseño con el fin de que cada institución pueda darle su propia impronta. La elección y definición de estos últimos dos



espacios podrá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias de todos los Campos de la Formación.

Unidades Curriculares de Contenido Variable (UCCV)

Pertenecen al Campo de la Formación General. Se trata de unidades cuya definición se hace en cada carrera, en las que se admiten contenidos humanísticos, sociales, filosóficos, antropológicos, políticos e históricos, orientados a proveer los marcos conceptuales necesarios para la comprensión de los procesos educativos.

Unidades Curriculares Opcionales (UCO)

Materias o asignaturas, seminarios o talleres que el/la estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los/las futuros/as docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no solo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional docente sino que, a la vez, permite que los/las estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares, y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular con atención a la definición de su perfil específico.

Unidades de Definición Institucional (UDI)

Las Unidades de Definición Institucional son seleccionadas por institución y por carrera, de acuerdo con las prioridades de los contextos sociales y culturales en los que se realiza la formación docente.

A continuación se ofrece un listado de temáticas definidas jurisdiccionalmente, al que se pueden incorporar otras que atiendan a la tradición de los institutos y/o características propias de la carrera, teniendo en cuenta que deben referirse a problemáticas sociales emergentes:



- Educación Intercultural Bilingüe.
- Educación Rural.
- Educación Hospitalaria y Domiciliaria.
- Educación en Contextos de Privación de la Libertad.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Educación y Discapacidad.
- Escuela y Desigualdad Social.
- Espacios Educativos no Escolares.
- Educación y Memoria.

Se podrá definir una temática para ser abordada durante todo un año académico, o dos temáticas de desarrollo cuatrimestral cada una.

DEFINICIÓN DE LOS FORMATOS CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA

La enseñanza no sólo debe pensarse como una determinada manera de transmisión del conocimiento sino, también, como una forma de intervención en los modos de pensamiento, en los estilos de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares pueden prever formatos diferenciados en distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

Se entiende por *unidad curricular* a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los/las estudiantes.



Materias o Asignaturas

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

Seminarios

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen la reflexión crítica sobre las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los/las estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico”, y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Talleres

Unidades curriculares orientadas 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 se



constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles y se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes para trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de estudiantes con alguna discapacidad, etc.

Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello, el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos, y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los/las docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

Prácticas docentes

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. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los



casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los/las profesores/as coformadores/as de las escuelas asociadas y los/las profesores/as de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los/las profesores/as, el grupo de estudiantes y, los/las profesores/as coformadores/as de las escuelas asociadas.

Taller Integrador

Consideraciones generales

El Taller Integrador es un espacio institucional cuyo fin es fortalecer el diálogo entre los tres campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional. Se ocupa de dos articulaciones importantes para la formación docente: las relaciones entre la teoría y la práctica, y las relaciones entre los saberes específicos de las disciplinas y los saberes generales.

Es un dispositivo de articulación horizontal que pertenece al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y está coordinado por las parejas pedagógicas que tienen a su cargo los Talleres de Práctica Docente. Los ejes en torno a los cuales se organiza cada Taller Integrador están directamente relacionados con los de los respectivos Talleres de Práctica Docente: los Escenarios Educativos, las Instituciones Educativas, La Clase.

Desde el punto de vista metodológico, este dispositivo asume el formato de taller desarrollando abordajes interdisciplinarios sobre problemáticas educativas a partir de las experiencias personales y las prácticas en terreno.

Los contenidos del taller no están determinados en el diseño, derivan de la integración de aportes intra e interinstitucionales que se susciten en torno al eje de



trabajo propuesto para la Práctica Docente. Ello requiere del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continua; es decir, la construcción de un encuadre conceptual y metodológico común.

Acerca de las características organizativas del Taller Integrador

Los Institutos de Formación Docente programan la realización de, al menos, cuatro Talleres Integradores en el año, con problemáticas propuestas por los propios participantes, integrando a los diferentes actores involucrados en el proceso formativo.

En el diseño se asigna una hora cátedra de costeo a las unidades curriculares que participan, en cada año, del Taller Integrador. Los/las profesores/as que la integran disponen esta hora para el trabajo institucional y en equipo para su planificación.

Los/las profesores/as coordinadores/as de los Talleres de Práctica Docente proponen, en trabajo colaborativo con profesores del Campo de la Formación General y de la Formación Específica, problemáticas de trabajo de acuerdo a lo que acontece en cada grupo de estudiantes. La implementación de los talleres con el grupo de estudiantes, se puede realizar en los horarios a convenir por los profesores involucrados, pudiendo ofrecerse las siguientes alternativas:

- a) En el horario de los Talleres de Práctica Docente.
- b) En el horario de alguna de las unidades curriculares involucradas en el taller.
- c) La institución dispondrá jornada especial para la concreción del mismo.

Funciones y tareas de los/las profesores/as

- Establecer un cronograma tentativo de al menos cuatro fechas anuales para la concreción de las jornadas en que se implemente el Taller Integrador. Es conveniente poder realizarlo al inicio del ciclo lectivo, fijando pautas de organización y criterios generales para su planificación entre los profesores que participan, junto a los coordinadores de la Práctica y/o de la carrera (en caso de no existir tales figuras, asumirá la tarea el equipo directivo).



- Planificar y valorar cada uno de los talleres con la participación colaborativa de todos/as los/las profesores/as integrantes, de modo que los mismos puedan encontrar los mecanismos institucionales de encuentros para tal tarea (ejemplo: en reuniones plenarias convocadas por los coordinadores de la carrera y/ o de la Práctica, en encuentros con el equipo de profesores, en documentos de trabajo compartidos, entre otros).
- Organizar la concreción de cada uno de los talleres en el horario de la cursada del profesorado, teniendo en cuenta que su duración puede oscilar entre 2 o 3 horas reloj.
- Propiciar un horario en el que los profesores integrantes participen de la jornada del taller. Los dos profesores del Taller de Práctica Docente actúan como coordinadores.
- Promover un trabajo colegiado de carácter reflexivo y académico profesional que colabore en el diálogo entre saberes y la construcción de prácticas fundamentadas, que superen las dicotomías entre la teoría y la práctica; formación general y formación específica.
- Proveer herramientas y dispositivos conceptuales y metodológicos, para la lectura y análisis de las prácticas profesionales.

Funciones y tareas de los/las estudiantes

- Sugerir aportes de temáticas y/o problemáticas que los profesores de la Práctica Docente puedan tomar en cuenta al momento de la planificación de los talleres integradores.
- Participar en cada uno de los talleres integradores involucrándose desde el comienzo de su carrera como protagonista de su trayecto formativo.
- Sobre la asistencia y la participación: la realización del Taller Integrador es equivalente a una clase del Taller de Práctica Docente. Por ende, la



asistencia/inasistencia al primero inciden en el porcentaje total de asistencia del segundo.

- Elaborar y producir colectivamente saberes para la mejora de las prácticas profesionales.

De la evaluación

La evaluación del Taller Integrador no se acredita con nota aparte, ni evaluaciones específicas. Las producciones logradas en el mismo colaboran con la evaluación del Taller de Práctica Docente y con las unidades curriculares que conforman este espacio de articulación.



ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN

PRIMER AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
PEDAGOGÍA	3	96	MATERIA
UCCV: MOVIMIENTOS ARTÍSTICOS Y PROYECTOS CULTURALES	3	96	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
LENGUA ESPAÑOLA I	4	128	MATERIA
LINGÜÍSTICA GENERAL	4	128	MATERIA
ITINERARIO POR LA LITERATURA ARGENTINA I	4	128	MATERIA
LITERATURAS ANTIGUAS	4	128	MATERIA
LECTURAS CRÍTICAS I	4	128	MATERIA
PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA	3	96	TALLER
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE I: ESCENARIOS EDUCATIVOS	3	96	TALLER
			TALLER INTEGRADOR
UDI	3	96	SEMINARIO
TOTAL:	TOTAL: 35	TOTAL: 1120	
SEGUNDO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	3	96	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM	4	128	MATERIA
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
LATÍN	4	128	MATERIA
LENGUA ESPAÑOLA II	4	128	MATERIA
LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y ANÁLISIS DEL DISCURSO I	3	96	MATERIA
ITINERARIO POR LA LITERATURA ARGENTINA II	3	96	MATERIA
LITERATURAS MEDIEVALES Y RENACENTISTAS	4	128	MATERIA



UCO	3	96	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE II: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	3	96	TALLER TALLER INTEGRADOR
TOTAL:	TOTAL: 35	TOTAL: 1120	
TERCER AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
UCCV: ALFABETIZACIÓN	3	96	MATERIA
FILOSOFÍA	3	96	MATERIA
HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	3	96	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	4	128	MATERIA
LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y ANÁLISIS DEL DISCURSO II	4	128	MATERIA
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA I	3	96	TALLER
ITINERARIO POR LA LITERATURA LATINOAMERICANA I	4	128	MATERIA
LITERATURAS MODERNAS	4	128	MATERIA
LECTURAS CRÍTICAS II	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE III: LA CLASE, LOS PROCESOS DEL APRENDER Y DEL ENSEÑAR	4	128	TALLER TALLER INTEGRADOR
TOTAL:	TOTAL: 36	TOTAL: 1152	
CUARTO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
ÉTICA Y TRABAJO DOCENTE	3	96	MATERIA
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)	3	96	SEMINARIO
METODOLOGÍA Y PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN	3	96	TALLER
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
MODELOS TEÓRICOS	3	96	MATERIA



LINGÜÍSTICOS			
SEMIÓTICA	3	96	MATERIA
CAMBIO Y VARIEDADES LINGÜÍSTICAS	3	96	MATERIA
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA II	3	96	TALLER
ITINERARIO POR LA LITERATURA LATINOAMERICANA II	3	96	MATERIA
LITERATURAS CONTEMPORÁNEAS	5	160	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA: EL ROL DOCENTE Y SU PRÁCTICA	6	192	TALLER
TOTAL:	TOTAL: 35	TOTAL: 1120	



PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

PRIMER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Pedagogía

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone un recorrido por núcleos temáticos fundamentales para la formación profesional, posibilitando la incorporación del/de la estudiante al campo discursivo de la educación.

Se considera a la Educación y su producción teórica, como campo de articulación de conocimientos, saberes, experiencias y discursos; cuyos sentidos y significados se definen en cada contexto socio histórico, interpelado por una multiplicidad de tensiones y de proyectos socio-políticos que suelen presentarse divergentes, contradictorios y hasta antagónicos.

Lo que hoy designamos y conocemos como escuela es una construcción histórico-cultural, cuya emergencia es inseparable del proyecto Ilustrado de la Modernidad occidental, europea y sus grandes relatos. Los principios sobre los que se



edificó el proyecto moderno, constituyó un sólido entramado que enlazó las ideas de Razón, Sujeto, Historia, Progreso y Libertad que organizaron una determinada cosmovisión del mundo y un horizonte teleológico. La educación, en ese contexto, pasó a ser concebida como el medio que aseguraba el progreso material, intelectual, político y moral de la humanidad. Paradójicamente para el cumplimiento de este proyecto, el disciplinamiento, la homogeneización y la normalización impregnaron la lógica de los aparatos educativos modernos desde mediados del siglo XIX.

El estudio de la Pedagogía será vital para comprender la tensión entre libertad/disciplinamiento: paradoja fundante del discurso pedagógico moderno que se debate entre el ideal de la autonomización por vía de la razón y la libertad en lo político; y a su vez los dispositivos de disciplinamiento del cuerpo social para una sociedad industrializada en un nuevo orden económico-político: el capitalismo.

La Modernidad definió desde todos sus dispositivos una idea de infancia designándola y asignándole la posición de *alumnidad*. En este sentido, la escuela fue la institución por excelencia, encargada de ocuparse de manera sistemática de la transmisión cultural y disciplinaria, constituyendo la subjetividad de la época.

Estamos frente a un cambio histórico-cultural, donde ya no es posible seguir aferrados al meta-relato educacional moderno y sus principios fundacionales, los que se encuentran en crisis y han perdido fuerza legitimadora. Frente al resquebrajamiento, no se trata de restituir sentidos totalizadores, ni de fijar definitivamente una nueva esencia de lo educativo o de justificar una nueva prescripción universal. Se propone, en cambio, abordar la educación de manera dialógica y relacional, atendiendo a las nuevas condiciones de producción y circulación del conocimiento, en el marco de los proyectos éticos y políticos que articulan y dan sentido a las prácticas educativas.

Es preciso conocer las condiciones actuales de la educación y no restringirla a los marcos estrechos de la escuela, sino reconocerla en su dimensión de formadora de sujetos, recuperando la multiplicidad de formas y nuevos escenarios educativos como espacios de interacción y comunicación donde se generan procesos de aprendizaje.



Los debates contemporáneos constituyen núcleos de sentido para pensar la nueva agenda pedagógica: la educabilidad bajo sospecha, la pluralidad de los sujetos que se educan, la crisis de la autoridad adulta y escolar, las revisiones sobre la asimetría del vínculo pedagógico y las nuevas concepciones que ubican a los estudiantes como sujetos de derecho, las perspectivas de género y las nuevas tecnologías, entre otras.

Las diferentes corrientes pedagógicas favorecerán la comprensión acerca de cómo la educación se fue organizando sistemáticamente bajo la idea rectora de la transmisión intergeneracional de saberes y elementos culturales. Se rescatarán las propuestas que marcaron ruptura con el proyecto hegemónico en las que se encuentran las pedagogías críticas que incorporan fundamentalmente la noción de conflicto y de poder que permiten pensar al sujeto desde la diversidad cultural y desde las relaciones de saber-poder.

Asimismo, se rescatan y visibilizan movimientos y perspectivas que aportan miradas situadas en América Latina para revisar múltiples aportes pedagógicos que tienen otros contextos de emergencia y dan cuenta de los procesos de colonización cultural en nuestro continente en el juego de tensiones entre lo hegemónico y lo contra-hegemónico, reconfigurando así el campo pedagógico.

De este modo, se promoverá la reflexión en torno al sentido que cada sociedad vehiculiza a través de la educación en orden a su reproducción, conservación, democratización o transformación.

Ejes de contenidos (descriptores)

Educación y Pedagogía

La educación y su relación con la cultura: socialización, transmisión, apropiación y transformación. Fundamentos sociológicos, antropológicos, filosóficos y ético-políticos.

La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones y saberes.

Las funciones sociales, políticas y económicas de la educación. La educación como derecho prioritario. De la educabilidad a las condiciones para el aprendizaje.



El Proyecto educativo de la Modernidad y los grandes relatos pedagógicos

La escuela como institución de la Modernidad: la noción de infancia y de alumno, la constitución del estatuto del maestro y la utopía educativa totalizadora. Los aportes de Comenio. La configuración moderna de los saberes pedagógicos. La ilustración y el proyecto educativo: Rousseau y Kant. La paradoja entre la libertad ilustrada y el proyecto de control disciplinario. Una institución disciplinada en una sociedad disciplinaria. Relación entre pedagogía y modelos civilizatorios en la génesis de los Estados Nacionales. La educación sentimental y el didactismo en la vida privada: proyectos de moralización como metáforas de la civilización. Relación conflictiva entre literatura, saber enciclopédico y formación del ciudadano.

Teorías educativas y corrientes pedagógicas contemporáneas

El modelo de la Escuela Tradicional y las respuestas pedagógicas del siglo XX.

El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Propuestas y experiencias. La Escuela Tecnista y la ilusión de la eficiencia.

Los proyectos político-pedagógicos en el contexto latinoamericano. La Escuela Crítica. Pedagogía de la Liberación. Movimiento de la Educación Popular.

Las Teorías Críticas: la escuela y las desigualdades sociales. Escuela, ideología, cultura y hegemonía. Posiciones reproductivistas y transformadoras.

Pedagogías poscríticas. Diferencia e identidad, experiencia y alteridad. Pedagogía de la diferencia. Antecedentes, características y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Los saberes críticos en la deconstrucción de los supuestos estructurantes del canon, de la teoría y de la práctica. Los usos de la literatura como modelo identitario de ciudadanía y como instancia de resistencia a los procesos de una modernidad desigual.



Problemáticas educativas y debates pedagógicos actuales

La crisis de la educación actual en América Latina y en la Argentina. Las desigualdades sociales y la diversidad socio-cultural frente al compromiso con la igualdad de oportunidades. Configuraciones del fracaso escolar en la escuela secundaria.

La problemática en torno a la autoridad. Infancias y juventudes. Pedagogía y las configuraciones de nuevos trayectos en la escolaridad secundaria. Obligatoriedad, inclusión y calidad.

Perspectivas de género: de la reflexión a la acción pedagógica.

Límites y posibilidades de la escuela y los nuevos escenarios educativos: las organizaciones sociales y sus propuestas pedagógicas.

Tecnologías, virtualidad y medios audiovisuales: transformando las prácticas pedagógicas.

Orientaciones metodológicas

Con la finalidad de aproximar a los/las estudiantes al reconocimiento de las distintas corrientes, tradiciones y movimientos pedagógicos se propone visibilizar huellas y presencias en el análisis de su discursividad, a través de imágenes, objetos, libros, relatos, cuadernos de clase, normativas como así también de la arquitectura escolar. Asimismo, abordar fuentes documentales, diarios de época, posibilitan construir la idea de conflicto, disputas, tensiones y controversias constitutivas del campo pedagógico, en cada contexto socio histórico.

La articulación del marco teórico con la unidad curricular Práctica Docente I, abre múltiples posibilidades, entre ellas, el análisis de datos y estadísticas acerca de los indicadores de repitencia, sobreedad, desgranamiento y abandono escolar en el nivel secundario. Esto aproxima al/a la estudiante a reflexionar sobre la complejidad de la inclusión educativa. A su vez, habrá de posibilitarse la visibilización de prácticas pedagógicas que excedan el ámbito escolar.



Por otra parte, se sugiere incorporar el uso de las nuevas tecnologías; blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los estudiantes tales como trabajos colaborativos en red.

Bibliografía sugerida

- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.; Melendres, J. y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Octava edición. México: Editorial Porrúa.
- Dewey, J. (1995). *Educación y democracia*. Sexta edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Dussel, I.; Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.).(2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI. Clacso.
- Giroux, H. (1993). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pineau, P.; Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A.; y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.



- Rousseau, J.J. (2000). *El Emilio o la educación*. Traducción de Ricardo Viñas. Editado por elaleph.com (libro en línea. Disponible en: www.educ.ar).
- Saviani, D. (1990). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Revista Argentina de Educación. Año II. N° 3.
- Tiramonti, G (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens
- Ysrael O. Márquez Ramírez y José G. Viloría Asención. (comps.). (2012) *Pensamiento sociopolítico de Simón Rodríguez*. Caracas: Editorial Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net.

UCCV: Movimientos artísticos y proyectos culturales

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La presente unidad curricular tiene como objetivo proponer un recorrido introductorio por las principales estéticas y movimientos artísticos que se han desarrollado en la modernidad a partir de considerar la necesidad de complejizar el estatuto mismo de la literatura con relación a las demás artes, tanto en su particularidad como en sus lecturas y diálogos con ellas. Se propone la posibilidad de rastrear los problemas que han resultado significativos a la hora de caracterizar ese todo complejo e inarmónico al que, en algún momento de la historia, se le dio el nombre de Cultura Occidental.



La finalidad de esta unidad curricular no es producir un recorrido acorde a una historia del arte, sino, plantear problemáticas cuyo desarrollo permita comprender a los/las estudiantes de la carrera las producciones, transformaciones y programas subyacentes que han sido transversales a las diferentes producciones artísticas. A tal fin, se propone considerar a la *cultura* como problema, en el sentido en que lo ha planteado Raymond Williams. Partiendo de las categorías de *dominante*, *residual* y *emergente*, se intentará dar cuenta de los diferentes intentos de hegemonía y las resistencias a dichos procesos en tanto tensiones a partir de las cuales se producen las dinámicas de las grandes transformaciones en el *campo cultural*. En este sentido, resultará de interés partir de categorías teóricas tales como *habitus*, *campo cultural*, *campo intelectual*, y *capital cultural* en el sentido en que lo ha planteado Pierre Bourdieu.

A fin de proponer un desarrollo posible para esta unidad curricular, se sugiere tomar cuatro problemas diferentes como ejes desde donde plantear el recorrido: *arte y representación*; *arte y revolución*; *el arte y la crítica al mundo bipolar de las posguerras*; y *arte y resistencia a la globalización*. Esta periodización se sostiene en la necesidad de reflexionar sobre las transformaciones que caracterizaron a los imaginarios occidentales de los últimos siglos, a fin de poder describir las tensiones que se fueron construyendo al interior de los diversos campos culturales en diálogo con los cambios sociales.

Por otra parte, para plantear la idea de *artes integradas* es necesario establecer cuáles fueron las caracterizaciones, elecciones y distribuciones de los campos del saber y el hacer en el desarrollo de las llamadas *bellas artes* y de qué manera las estratificaciones y rupturas permiten dar cuenta de transformaciones en los imaginarios sociales. En tal sentido, poder pensar analogías entre los diferentes campos del hacer artístico permitirá establecer las múltiples incidencias, así como la adscripción a determinadas tradiciones comunes e, incluso, analizar marcos epocales de producción cultural a partir de describir los espacios de disputa simbólica en puja.

Así, en un primer momento se plantea establecer cuál fue el lugar del arte en el



pensamiento moderno. Una característica común será la propensión a la construcción de identidades, ya sea en los modelos universalistas de la ilustración o en los modelos conjeturales que demarcaron, de manera ideativa, la creación de los espacios nacionales. La consolidación de la institución arte, así como los sistemas de legitimación que desde la academia a los salones confluyeron a la organización, estructuración e institucionalización de los diversos géneros artísticos, más que dar cuenta de una influencia clásica, a la que de todas maneras es imposible descartar, dan cuenta de la voluntad de una forma de organización de imaginarios y prácticas que permiten caracterizar al artista moderno.

Un segundo momento, referido a la crisis de la modernidad, es en el que se desarrolla la experiencia de las vanguardias en consonancia con una crítica radical al capitalismo y los efectos de la expansión de los mercados que trajo como consecuencia la Primera Guerra Mundial. En este período resulta interesante estudiar las opciones que los diferentes programas plantearon como salida de las lógicas racionalistas del siglo diecinueve marcadas por la impronta de la representación realista. Si bien dichas lógicas ya habían sido resistidas, la transformación que implica la mundialización de los procesos revolucionarios que, ya sea de corte marxista o populista, transforman el escenario mundial, proponen una nueva forma de concebir el arte, no ya como representación o crítica sino como la posibilidad de construcción de una nueva experiencia vital íntimamente atravesada por la política.

El tercer momento que se propone estudiar es el de la posguerra y la bipartición del mundo. Una nueva caída de certezas marcada por el fracaso de las vanguardias, pero también por la emergencia de formas políticas fuertemente autoritarias, en contraste con los movimientos de decolonización, las resistencias de las minorías y la gran metáfora que representa la guerra de Vietnam signará este período. Experiencias de diversificación del arte que encuentran su explicación en la inminencia del fin del mundo a raíz del conflicto nuclear, introducen nuevas formas de pensar el tiempo, la política, la muerte, la memoria y, por lo tanto, la libertad. Esto en el contexto de una

fm



expansión de la cultura de masas ligada al modelo americano, al mercado y al consumo masivo promovido por las nuevas formas y soportes de la experiencia artística hegemónica.

Por último, se propone producir un abordaje de las formas contemporáneas del arte, que pueden ser pensadas a partir de la caída del muro de Berlín y el inicio de lo que se dio a llamar globalización, fin de la historia o muerte de las ideologías en tanto metáforas que intentaron caracterizar una época y que hacen referencia a nuevas formas del desarrollo del capital y los mercados en búsqueda de una nueva paz, es decir, de una nueva hegemonía que lejos está de prescindir de los conflictos que produce la cada vez mayor desigualdad social. Esto sumado a la crisis de los modelos nacionales y de los marcos identitarios que, ya sea como consecuencia de los nuevos medios de comunicación o de las mismas transformaciones en los imaginarios sociales, comienzan a plantear la emergencia de un nuevo sujeto y por lo tanto de una nueva forma de pensar la experiencia de hacer arte.

El propósito de esta unidad curricular, al estar ubicada en el primer año de la carrera, no es producir una historia, como ya se planteó, sino tomar determinadas experiencias situadas en cada uno de los momentos planteados y, a partir establecer las relaciones de dichas experiencias con su contexto histórico, político y cultural, entablar los diálogos pertinentes con los diversos proyectos y programas literarios que se fueron desarrollando durante los períodos tratados.

Ejes de contenidos (descriptores)

Arte y representación

El problema de la belleza, la moda y el gusto. Victor Hugo en el prólogo a *Cromwell* y *Lo bello en la moda y la literatura* de Baudelaire. Los dos grandes programas estéticos de la modernidad europea. El salón de París. Representación y sensualismo. Cómo mirar el mundo y cómo construir lo verdadero. El impresionismo. La búsqueda de la perfección y las utopías de la belleza. Construir variaciones sobre el sueño. *La bañista*



de Valpinçon, las bailarinas de Degas, *Las flores del mal* y *Moby Dyk*: insistir en el sueño: la figura del artista moderno en la metáfora del *Albatros*. La música y la expresión del genio. Nietzsche y su obsesión por Wagner en la reescritura de la tragedia en clave moderna. Las instituciones y los géneros. Legitimación de los marcos de regulación cultural y la puja por el mercado.

Arte y revolución

El muralismo mexicano y el futurismo ruso. Dos formas de pensar la relación entre arte y política en contextos de revolución social. La crisis del artista moderno. Propaganda, militancia e historia en el contexto de la producción de arte. La necesidad del manifiesto ante la caída de la representación. El campo intelectual y la diversificación y ruptura de los géneros en tanto recuperar y dialogar con las tradiciones populares desplazadas por la modernidad. Cosmopolitismo y localismo en la diatriba del progreso y la diferencia en los contextos de transformaciones sociales. Un mundo para todos, un arte para todos. Esenin en México. El documentalismo, el cine y la revolución en los inicios de una nueva industria cultural. Movimientos de masas y construcción de culturas populares como nuevas formas de pensar la identidad nacional por fuera de las formas de los Estados decimonónicos. El problema de la subalternidad como emergencia que pone fin a las utopías culturales hegemónicas de la evolución y el progreso cultural.

Vivir después de Hiroshima y de Auschwitz

El arte en la posguerra. La ciencia ficción como denuncia de un mundo partido. Vivir con la inminencia de la muerte. El fin del tiempo en la crisis de las concepciones de memoria, de historia y de la propia experiencia vital. Escapar del mundo, la ruta 66 y el submarino amarillo. El surgimiento del rock y del pop. Fenómenos culturales que bucean en el desaguadero de la historia. Los Rolling Stones y Warhol. Vivir de la basura o escapar del mundo. La reinención de la sociedad de masas y el mercado. Las formas efímeras del arte. Happening y performances. Romper el tiempo, romper el



espacio, romper el sentido. La emergencia de las minorías y los procesos decoloniales. África como horizonte crítico. La negritud como programa.

Las resistencias a la globalización

La industria cultural y los circuitos globales del capital. La industria del entretenimiento y la cultura: procesos de norteamericanización cultural. Nuevas políticas y nuevos proyectos a partir de los cuales ensayar políticas innovadoras para regular los mercados regionales de bienes culturales y de sistemas de intermediación cultural. Producción, circulación y consumo de bienes culturales. Análisis de políticas culturales regionales y nacionales en lo referente a los imaginarios que promueven la producción artística. Análisis de proyectos culturales autónomos en los últimos veinte años.

Orientaciones metodológicas

Para esta unidad curricular se sugiere tomar en consideración las interrelaciones entre las artes que se han producido en los diferentes momentos previstos en los ejes. Se considerará entablar un diálogo permanente con las expresiones artísticas contemporáneas, a fin de poder establecer perspectivas teóricas y reflexiones críticas que familiaricen a los/las estudiantes con las tradiciones, movimientos, rupturas y diálogos que se han operado en el contexto de la cultura occidental en los últimos siglos. Se propone rastrear imaginarios subyacentes, filosóficos, políticos, ideológicos, que permitan encontrar elementos comunes entre diferentes expresiones de un mismo período a fin de poder construir perspectivas en las cuales enmarcar, a su vez, los textos que cada época llamó literatura.

Asimismo, se propone un recorrido diacrónico a través de la historia del arte de los últimos tiempos para reconocer rupturas y continuidades y procedimientos formales comunes a diferentes campos del hacer artístico ligados, a su vez, a marcas históricas a partir de las cuales se produjeron desarrollos y elecciones estéticas. Se pretende, además, la lectura de un corpus crítico que brinde a los/las estudiantes elementos de



crítica cultural para pensar problemas complejos de la cultura y el arte. En tal sentido se espera promover el reconocimiento y caracterización de las disputas simbólicas en que se inscriben los diversos proyectos culturales abordados.

Se propone hacer particular hincapié en la utilización de la multiplicidad de recursos de los cuales se dispone para este espacio curricular ya que abre posibilidades de producción de prácticas innovadoras en las experiencias de aula que deberán producir los/las estudiantes a lo largo de su tarea docente. El recorrido por diversos circuitos culturales de las ciudades o la provincia, la presentación de espacios urbanos - y actividades culturales- que responden, a su vez, a imaginarios diferenciales de época, políticos, estéticos, ideológicos tiene una particular relevancia en el cursado de esta unidad curricular. Se requiere de una articulación constitutiva entre conocimiento, historicidad y práctica artística orientada hacia la recepción activa de expresiones cuya producción se enmarca en prácticas sociales específicas.

Bibliografía sugerida

- Adorno, T. (1970). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bozal, V. (2002). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Colombres, A. (1997). *Celebración del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Deleuze, G. (2010). *La imagen-movimiento: estudios sobre cine I*. Buenos Aires:



Paidós.

- Dubatti, J. (2009). *Concepciones de teatro*. Buenos Aires: Colihue Universidad.
- García Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Garrido Moreno, A. (2007). Centro y periferia como fenómeno sociológico en arte: el caso Di Tella". En: *Quintana. Revista de Estudios do Departamento de Historia da Arte*. Núm. 6, 2007, pp. 183-197.
- Giunta, A. (2001). *Vanguardia, internacionalismo y política: arte argentino en los años sesenta*. Buenos Aires: Paidós.
- Gompertz, W. (2013). *¿Qué estás mirando? 150 años de arte moderno*. Buenos Aires: Taurus.
- Greenberg, C. (2002). *Arte y cultura. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Habermas, J. (1998). La modernidad, un proyecto incompleto. En *Revista Punto de vista*, Número 21. Buenos Aires, pp. 1- 9.
- Hauser, A. (1994). *Historia Social de la Literatura y el Arte*. Colombia: Labor.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica (Grijalbo Mondadori) S.A.
- Indij, G. (dir.). (2010). *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La marca editora.
- Laddaga, R. (2006). *Estéticas de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Williams, R. (1988). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- Zabala, L. (2003). *Elementos del discurso cinematográfico*. Xochimilco, México: Universidad Autónoma Metropolitana.



CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Lengua Española I

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

La unidad curricular *Lengua española I* se enmarca en el Núcleo I *El lenguaje como sistema*. Horizontalmente se relaciona con la unidad curricular *Lingüística general* y, en relación con el panorama general del diseño curricular, se enmarca en el Eje *Oralidad, lectura y escritura*, abierto en el Taller *Producción oral y escrita*, también de primer año.

En cuanto a la dimensión específica que abre en esta formación, su continuidad inmediata se da en segundo año, en *Lengua española II*, unidad curricular en la que se estudia de qué manera las categorías de análisis de las reglas y representaciones específicas del español se proyectan al análisis de los distintos tipos de relaciones que se establecen entre dichas unidades, fundamentalmente a partir de las especificaciones del léxico. Esta unidad curricular, por otra parte, se enlaza directamente dentro del mismo núcleo, con *Latín* (segundo año), a partir del estudio del sistema de la gramática tanto en la diacronía como en la sincronía, con foco en el sistema en sí y en su comparación.

En particular, la unidad curricular *Lengua española I* se propone como especificidad el trabajo crítico sobre conceptos puntuales de la gramática del español, la reflexión acerca de los mismos y la problematización y revisión del estatuto de su descripción/explicación dentro de distintas gramáticas del español.



Los contenidos curriculares de esta unidad están orientados por la concepción de *gramática* que los subyace, por lo tanto la introducción temprana a dicho debate teórico es fundamental. En efecto, la inclusión/exclusión de contenidos depende de la conceptualización de los niveles de representación del objeto *gramática del español*. La gramática es entendida aquí de manera amplia, es decir, como sistema que no se restringe al estudio de la morfología y sintaxis oracional, sino que incluye también la fonología y la semántica. Esto permite dar cuenta de ciertas estructuras gramaticales, solo explicables como fenómenos de interface (como fonología/morfología, sintaxis/fonología, sintaxis/semántica).

Los contenidos se organizan, entonces, a partir de los distintos niveles de representación del lenguaje, que serán discutidos de manera más o menos focalizada según la *Lengua (I/II)* de que se trate.

El estudio de la lengua española implica no solo conocer las categorías fundamentales del sistema de la lengua particular y sus relaciones específicas, por una parte, y analizar (recoger, sistematizar, manipular, contrastar) datos lingüísticos del español, por otra, sino que también debe promover el desarrollo del juicio crítico para la evaluación de teorías alternativas para su estudio. En este sentido, esta unidad curricular se interesa por la inclusión de perspectivas tanto prescriptivas como descriptivas y explicativas.

Por otra parte, la idea del conocimiento lingüístico como la interacción de una serie de subcompetencias interactuantes lleva a la necesidad de ampliar el objeto de estudio para incluir -además del conocimiento gramatical ya mencionado- también el conocimiento pragmático y sociolingüístico que será objeto de estudio particular en unidades curriculares subsiguientes.

Ejes de contenidos (descriptores)

Delimitación del objeto de estudio



Constitución del objeto disciplinar. Alcances del término *gramática*. Componentes de la gramática. Procedimientos de análisis de datos propios del campo. Las categorías de la lengua y su clasificación. Fonología, morfología, léxico, sintaxis, semántica y pragmática. Las unidades y su contextualización en unidades de nivel superior.

La fonología

Unidades segmentales y suprasegmentales. Fonema y alófono. Fonética articulatoria. Los rasgos distintivos. El sistema fonológico español: subsistema vocálico y subsistema consonántico. Oposiciones fonológicas. Estructura silábica del español. Procesos fonológicos (nivel descriptivo). Diptongo, triptongo y hiato. Contraste entre el sistema fonológico del español peninsular y el rioplatense.

La Ortografía

Normativa ortográfica. Cuestiones de correspondencia grafema/fonema en nuestro sistema. Problemas ortográficos derivados. Sistema de tildación y de puntuación. La reflexión ortográfica.

La Morfología

El morfema como unidad mínima; la palabra como unidad máxima. Morfema y alomorfo. Morfemas léxicos y funcionales. Estructura interna de las palabras. Afijos, raíces y bases. Procesos morfológicos de derivación, composición y parasíntesis; compuestos sintagmáticos. Creación léxica y productividad. Categorías gramaticales (género, número, caso, persona, tiempo, modo y aspecto).

El Léxico

Las clases de palabras. Criterios de clasificación y caracterización. Análisis detallado de todas las categorías. Propuestas alternativas de clasificación categorial. La centralidad del léxico en la gramática.



La Sintaxis

Concepto de sintagma. Estructura interna de los sintagmas: núcleo y constituyentes. Tipos de sintagmas. La oración y el enunciado. La oración como unidad gramatical. La oración simple y compuesta: tipos y modelos. La centralidad de INFL (Flexión). Reformulaciones de la categoría. Complementos, adjuntos, constituyentes extra oracionales.

La interfaz fonología/morfología

Determinación de la selección alomórfica desde la fonología. El caso del diminutivo. El caso de la formación del plural. El caso de la irregularidad verbal.

La interfaz léxico/sintaxis

Las propiedades léxicas en la estructura sintáctica. Predicados y argumentos. Estructura eventiva de la predicación. Papeles temáticos y funciones sintácticas. Clasificación sintáctico-semántica de los verbos. Estructura transitiva, estructura intransitiva, estructura copulativa.

Orientaciones metodológicas

En el marco de esta unidad curricular, el análisis exhaustivo de las reglas y representaciones del sistema del español se realiza a partir de la reflexión de los/las estudiantes, desde su propio conocimiento como hablantes del español como L1 (Lengua primera). El conocimiento de la L1 se manifiesta a través de su uso, lo cual, lógicamente, no implica su equivalencia. Es tarea de la unidad curricular *Lengua Española I* la explicitación -objetivación y sistematización- de dicho conocimiento.

La normativa (que incluye a la ortografía) será abordada a partir de la reflexión acerca de su uso en relación con contextos determinados que demanden y legitimen la



selección o no de una variedad de prestigio y de las implicancias de la ruptura de la norma en discursos específicos como el literario.

También se recomienda la reflexión acerca de los niveles de análisis lingüístico como objetos que no están dados de antemano sino que se constituyen a partir de un posicionamiento teórico determinado. Se pone aquí en valor la noción de *punto de vista*, que se trabaja también en la unidad curricular *Lingüística general*, correspondiente al mismo año.

La necesidad de sostener una concepción de la gramática como mirada desde una perspectiva determinada, desde un posicionamiento epistemológico particular, justifica que su abordaje no se realice desde un único punto de vista. En este sentido, se trabaja aquí el objeto *gramática del español* desde múltiples miradas (estructuralista, generativista, funcionalista), a fin de que los/las estudiantes comiencen un camino de reflexión acerca del objeto que culminará con el trabajo que se realizará en la unidad curricular *Modelos teóricos lingüísticos*, correspondiente al cuarto año de estudios. Es pertinente, entonces, que ya en la unidad de *Lengua española I* el/la estudiante comience a pensar nociones como *categoría*, *clase de palabras*, *oración*, *sintagma*, en tanto constructos cuya definición depende de la mirada teórica, primitivos desde el punto de vista de los estudios del lenguaje, pero no dados de antemano. También se discute la argumentación disciplinar que propone uno u otro modelo de gramática.

Es fundamental introducir aquí al/a la estudiante a la comprensión, análisis y comparación del material teórico de la disciplina y proporcionar las condiciones que le permitan la adquisición del léxico especializado.

Se recomienda también que se les facilite a los/las estudiantes el trabajo sobre algunos corpus del español disponibles en internet (como, por ejemplo, el Corpus CREA, de la RAE) a fin de utilizarlos para el análisis de datos.

Por último, se recomienda que el trabajo en esta unidad curricular oriente a las/los estudiantes de manera que puedan, reflexionar acerca de la práctica docente en la



enseñanza de la Lengua y conectar e integrar los contenidos y estrategias desarrolladas con los de otras unidades.

Bibliografía sugerida

Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

----- (1969). *Gramática estructural*. Madrid, España: Gredos.

Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1980). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua española*. vol. 1, 2, 3. Madrid: Espasa.

Bosque, I. (1991). *Las categorías gramaticales*. Barcelona: Síntesis.

Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.

García Jurado, M.A. y Arenas, M. (2005). *La Fonética del Español: Análisis e Investigación de los Sonidos del Habla*. Buenos Aires: Kuorum.

Giammatteo M. y Albano, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera Ediciones.

Giammatteo M. y Albano, H. (coord.) (2012). *El Léxico*. Buenos Aires: Biblos.

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

Gili Gaya, S. (1964). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliogras, S.A.

González Díaz, M.J. et al. (2014). *Estudios del lenguaje. Niveles de representación lingüística*. Proyecto LATIn (Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos). (libro en línea. Disponible en: http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5909/Estudios_Lenguaje_Niveles_CC_BY-SA_3.0.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Gutiérrez Ordóñez, S. (1998). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros, S.L.



- Kovacci, O. (1990). *El Comentario Gramatical I y II – Teoría y Práctica*, Madrid: Arcos/Libros.
- Padilla, C. (2012). *Gramática del español. Perspectivas actuales*. Córdoba: Comunicarte.
- Raventos, M. (2006). *Ortografía: ¿acertar o comprender?* Buenos Aires: Littera Ediciones.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Vol. I y II. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Manual de la Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y Fonología*. Madrid: Espasa.
- Rojo, G. y Jiménez Juliá, T.(1989). *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Seco, R. (1971). *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.

Corpus del español

CREA (Corpus de Referencia del Español Actual). <http://corpus.rae.es/creanet.html>

CORDE (Corpus Diacrónico del Español). <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Corpus del Español (siglos XIII al XX). Creado por Mark Davies, National Endowment for the Humanities. <http://www.corpusdelespanol.org/>



Lingüística General

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se propone un recorrido reflexivo sobre las teorías lingüísticas que fundamentalmente a lo largo de los siglos XX y XXI han analizado, con criterio científico, el lenguaje humano, en cuanto a su carácter simbólico y social, su dimensión cognitiva y su incidencia pragmática. Se aspira a que se sienten bases sólidas para que los/las estudiantes amplíen estas perspectivas teóricas en las unidades del área de la lingüística que propone este diseño, en particular en *Modelos teóricos lingüísticos*, *Lingüística del texto y Análisis del discurso*, y *Cambio y variedades lingüísticas*, y reconozcan su aplicación en instancias lingüísticas concretas en unidades curriculares del área de las lenguas (español y latín), tanto en sus aspectos sincrónicos como diacrónicos.

Es propósito de esta unidad curricular realizar un abordaje crítico de diferentes teorías que estudian el objeto lingüístico y poner en relación sus postulados específicos. A partir de esto, se busca que la apropiación de los contenidos y herramientas les permita a los/las estudiantes alcanzar un posicionamiento epistemológico y una formación crítica inicial de la propia práctica docente futura y de los dispositivos y artefactos utilizados para la formación lingüística de los/las estudiantes.



Se espera que, los/las estudiantes logren reflexionar sobre la naturaleza compleja del lenguaje en general y alcancen una comprensión de las distintas miradas acerca de este objeto.

Ejes de contenidos (descriptores)

La naturaleza del lenguaje

Propiedades y arquitectura del lenguaje: infinitud discreta, arbitrariedad, jerarquía, entre otros. Comunicación animal y lenguaje humano. Diversidad lingüística. Lenguajes inventados como sistemas que habilitan el extrañamiento respecto de la lengua: lenguajes ficcionales y no ficcionales (na'vi, élfico, klingon, dothraki, esperanto, neocriollo, panlengua, entre otros). Sistema y contexto. Sistema, adquisición y uso.

La teoría lingüística

Introducción a las nociones de *Teoría* y de *Modelo lingüístico*. Arquitectura de la teoría. Pensar la relación teoría/método/datos. El campo de incumbencia de la Lingüística.

La noción de punto de vista

El punto de vista en la delimitación del objeto de la Lingüística. Dicotomías lingüísticas: Lenguaje/Lengua, Lengua/Habla, Conocimiento/Uso, Regularidad/Variación, Forma/Función, entre otros. El Lenguaje como estructura, como uso, y como conocimiento. El punto de vista en la determinación de la metodología de análisis: sincronía y diacronía. Los niveles del análisis lingüístico. La unidad de análisis: el signo y el no-signo. El signo lingüístico: definición, propiedades y reformulaciones. La noción de *significado/significante, sistema y valor*. Arbitrariedad, linealidad, mutabilidad, inmutabilidad (Saussure, Hjelmslev). El signo semiótico: signos verbales y no verbales (Saussure, Peirce, Jakobson, Barthes).



La lengua como sistema

La noción de *sistema*. Unidades, niveles y estructura. Relaciones en el sistema. Oposición, negación y contraste. (Saussure, Hjelmslev, Jakobson). Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Relaciones metafóricas y metonímicas. La noción de *valor*.

La lengua como uso: forma y función en la comunicación verbal

El lenguaje como instrumento verbal. Forma/Función en la Lengua. La comunicación como acción. La Enunciación: enunciación y enunciado. Deixis y distancia. Referencia e inferencia. Nombres y referentes; el rol del co-texto. El campo de la Pragmática. Actos de Habla. La Hipótesis Performativa. (Austin, Searle). Máximas Conversacionales (Grice). Relación con la función interpersonal. El contexto social. La relevancia (Sperber y Wilson). Lo enunciado o el producto del acto de habla. El Discurso. Texto/Contexto. Clases y funciones (Halliday). Análisis funcional de la gramática. Las funciones del lenguaje: ideativa (lógica y experiencial), interpersonal, y textual. Su reformulación en modelos lingüísticos funcionales posteriores. El texto como constructo metafuncional. El contexto de situación (campo, tenor, modo) y el contexto de la cultura, el contexto intertextual (intertextualidad) y el contexto intratextual (coherencia y cohesión). La estructura del texto: cláusula, grupos y frases, el complejo de cláusula, la entonación y el ritmo. Cohesión y discurso: el concepto de *cohesión*; referencia, elipsis, sustitución, conjunción, cohesión léxica. La creación de la textura. Modos metafóricos de expresión.

La lengua como conocimiento

El argumento de la pobreza del estímulo lingüístico y la hipótesis del innatismo. Idealización. Competencia/actuación. Gramática Universal. Formulaciones y reformulaciones teóricas dentro del programa chomskiano: teoría estándar, estándar



extendida, principios y parámetros, minimalista. El lugar del léxico en la gramática. La hipótesis biologicista.

La adquisición del lenguaje

Lingüística de adquisición. Adquisición de primera y de segunda lengua: características comunes y específicas. Desarrollo de unidades y secuenciación por niveles.

Orientaciones metodológicas

Esta unidad curricular propone trabajar las nociones teóricas a partir del análisis de datos lingüísticos específicos, en particular del español, a fin de que el mismo lleve a la reflexión acerca de la naturaleza, forma y contenido del lenguaje. Esto le permitirá a los/las estudiantes deducir, por ejemplo, las propiedades fundamentales del lenguaje, las unidades de cada nivel de representación, los principios que rigen su combinatoria, las múltiples perspectivas a partir de las cuales constituir al lenguaje como objeto teórico.

Por otra parte, propone realizar un recorrido de lectura reflexiva de los textos fuente y fundacionales de la disciplina, en función de las discusiones que recorren el campo y llevan a la constitución de sus nodos teóricos centrales. En tanto que uno de los objetivos formativos fundamentales es que los/las estudiantes se pongan en contacto con los textos fuente, por un lado, y con su crítica, por otro, se sugiere el trabajo sistemático sobre los mismos en el desarrollo de las clases.

Lingüística general se plantea como el lugar donde el/la estudiante explora el alcance y los límites de su propia capacidad lingüística y se encuentra por primera vez con algunas herramientas utilizadas para la investigación en el campo del lenguaje. En este sentido, se recomienda que los/las estudiantes se familiaricen con los tipos textuales propios del campo. Así, sería deseable que se los/las introduzca a la realización de fichajes bibliográficos, la escritura de informes de lectura, elaboración de resúmenes, interpretación de cuadros y gráficos, entre otros posibles, como inauguración de una dinámica propia del nivel.



Actividades de comparación del español con otras lenguas –naturales o inventadas– son particularmente beneficiosas para gatillar la reflexión metalingüística. El trabajo de investigación grupal, en este sentido, alienta la formulación de preguntas, la observación sistemática y la autonomía en el abordaje del objeto lingüístico.

Bibliografía sugerida

- Alcaráz Varó, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Austin, J. L. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, E. (1980). *Problemas de lingüística general I y II*. México: Siglo XXI.
- Cabré, M. T. y Lorente, M. (2004). *Panorama de los paradigmas en lingüística*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix-Barral.
- (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Escandell Vidal, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y Cognición*. Madrid: Síntesis.
- Ghio, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. UNL, Santa Fe: Waldhuter Editores.
- González Díaz, M.J. et al. (2014). *Estudios del lenguaje. Niveles de representación lingüística*. Proyecto LATIn (Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos). Disponible en:



http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5909/Estudios_Lenguaje_Niveles_CC_BY-SA_3.0.pdf?sequence=3&isAllowed=y).

- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Hernanz Carbó, M. y Brucart, J. (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Jackendoff, R. (2002). *Fundamentos del lenguaje*. México: F.C.E.
- Jakobson, R. (1974). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Editorial Ayuso.
- Múgica, N. y Solana, Z. (1989). *La gramática modular*. Buenos Aires: Editorial Hachette.
- Radford, A.; Atkinson, M.; Britain, D.; Clahsen, H. y Spencer, A. (trad. Bel Rafecas, N.) (2000). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Akal.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Valdés Villanueva, L. (Ed.). (1991). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística, VII*, pp.233-282.

Itinerario por la Literatura Argentina I

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33



Finalidades formativas

El proceso de constitución de la Literatura Argentina resulta indisociable de la narrativización de determinados proyectos de identidad nacional a partir de los cuales la nación puede ser leída como efecto de ciertos relatos. A su vez, el problema de los múltiples orígenes de la Literatura Argentina da cuenta de los variados criterios que subyacen en los modos de periodizar los comienzos y definir el objeto nominal de esta literatura.

Desde tales premisas, esta unidad curricular se propone abordar la constitución de dicho sistema literario a partir del desarrollo de temas, discursos y problemáticas, así como de determinados ejes en torno a los cuales se constituyeron series literarias y textos canónicos postulados desde distintas coyunturas (literarias, culturales, políticas), según diversas nociones teóricas (canon, tradición, clásico) o diversos usos del concepto, y desde diferentes ámbitos (el de la institución o la academia, el de la tradición o el de la invención de lenguas literarias).

A tales efectos, se sugiere que se postulen como claves de lectura de los itinerarios ciertos problemas centrales del campo literario argentino, a saber: *la creación de una lengua literaria*, que recorrerá un camino sinuoso entre la oralidad y la escritura, con distintos predominios en un caso y en otro, y la definición de una lengua nacional donde ya sea por oposición, contraste o exclusión de otras lenguas y registros del habla se realiza una operación de legitimación de ciertos estilos y tradiciones cultas o populares. *La construcción de una identidad nacional* a partir de la representación de lo subalterno (o de las minorías) en la literatura nacional (bárbaros, salvajes, gauchos, inmigrantes, criollos, cabecita negra, obreros, hijos de pobres, mujeres, gays, lesbianas, travestis, transexuales, grupos étnicos, entre otros). Es decir, la representación en la literatura de aquellos grupos invisibilizados en el discurso que configuró los imaginarios de una nacionalidad/identidad legítima. *La construcción del espacio en la literatura argentina*, es decir, la construcción estético-ideológica que la literatura hace del



territorio a partir de su representación en diferentes textos (campo, ciudad, desierto, la pampa, el barrio, las orillas).

Será central, pues, en el desarrollo de esta propuesta curricular, poder discutir categorías de análisis (a saber: *nación, territorio, frontera, regiones culturales y lengua*) que han resultado solidarias a la conformación de un paradigma moderno de cultura y puesta en crisis a partir de la visibilización de nuevas perspectivas de análisis que atienden a reeditar el *problema de otras lenguas/otras naciones/identidades* en el contexto de la Nación Argentina.

Ejes de contenidos (descriptores)

Problemática del origen de la literatura argentina

Los mitos de descubrimiento/encubrimiento. La antropofagia. De las utopías de mayo al desencanto de la mitad más uno. Iluminismo y mercantilismo en la tensión de la organización nacional. Del gran pueblo argentino a la chusma rosista. Las series, los orígenes. Rosas como motivo de escritura. *La lira argentina, El matadero, Facundo* y el *Martín Fierro* como hitos fundacionales de diversos mitos de origen. La consonancia de dichos mitos con las tensiones en torno a los diferentes modelos de nación en pugna.

Literatura nacional y literatura regional: los problemas de la construcción ideológica de un canon. Las variaciones propuestas por los diferentes modelos de unificación nacional.

Problemática de la creación de una lengua literaria

La lengua literaria, las formas y los géneros. ¿Con qué lengua se escribe la literatura nacional? Debates en torno a la cuestión que atravesaron diferentes coyunturas históricas (constitución del estado, autonomización de la práctica literaria). Invención de una voz, una lengua, un tono. Tensión entre originalidad de la invención y lengua heredada. Oralidad y escritura. Tensiones entre la letra escrita y la palabra hablada. Transfiguraciones de la oralidad en la escritura. Fracturas, usos, préstamos,



hibridaciones entre cultura letrada y cultura popular/masiva. Lenguas altas y bajas. Estilos elevados y vulgares. Tradiciones prestigiosas y linajes menores. Lengua literaria: lengua nacional versus otras lenguas, registros de habla. Tensión entre tradiciones cultas y populares. Resemantizaciones del criollismo y del cosmopolitismo.

Del neoclásico revolucionario burgués a los cielitos de Bartolomé Hidalgo: la oralidad y el canto. Los gauchipolíticos rioplatenses y el problema de la voz y el destinatario. La relación entre escritura, oralidad y política en los diferentes momentos de la gauchesca. Posiciones de la lengua nacional definidas por Borges y Arlt en las décadas del '20 y '30 del siglo XX, desde los proyectos de vanguardia. La definición de un proyecto de lengua entre la reinención de la tradición y las proyecciones en el siglo XX y desde la transformación del sistema literario. Subalternidad y lenguaje: el tango, un caso. Del margen al canon.

La poesía mapurbe: mapuches de hormigón. La poesía en lenguas guaraní, mapudungun, qom y wichi.

Problemática de la construcción de una identidad nacional. Incluidos/excluidos

La ciudad letrada: políticas de construcción de hegemonías culturales. Institucionalización y resistencias a los modelos normalizadores. Problematización de la dicotomía civilización/barbarie. La nación como modelo conjetural: del salón de Marcos Sastre a las presidencias históricas. Prácticas de construcción identitaria leídas en clave racial hacia el fin del siglo XIX. El higienismo y el racismo como claves para comprender el proyecto político de la generación de 1880. Diferentes debates que atraviesan, en cada coyuntura histórica, la constitución del Estado y la literatura nacional.

Representaciones de lo subalterno en la literatura nacional. Narrativización de lo diverso: otros espacios culturales, otras subjetividades. Construcción literaria de la diferencia. Discusión de categorías, clasificaciones y arquetipos que surgen de la mención de lo subalterno en tanto máscaras identitarias y sistemas de exclusión: grupos



étnicos, pueblos originarios, salvajes, bárbaros, gauchos, inmigrantes, criollos, cabecitas negra, obreros, hijos de pobres, mujeres, prostitutas, gays, lesbianas, travestis, transexuales, villeros. Políticas y usos de la cultura subalterna: apropiaciones, exclusiones, traducciones, alianzas, pactos, pedagogías.

Problemática de la construcción del espacio en la literatura

Diferentes construcciones estético-ideológicas del espacio en la Literatura Argentina. Los discursos sobre el campo y la ciudad. Diferentes motivos y fines de las variadas representaciones. Dicotomía Ciudad/Campo. El desierto, la pampa, las orillas, el barrio, la villa, la región. El centro y la periferia. La zona, la región. La frontera.

Marcas, fronteras y territorios: una nación para el desierto argentino. El espacio representado. Territorios reales e imaginarios. El discurso de los mapas. Las operaciones semióticas que suscitan: imposiciones, conversión, asimilación, extrañeza, visibilidad.

Orientaciones metodológicas

Orientar la unidad curricular desde la idea de *itinerario* como un posible recorrido de lectura a través de un *corpus* de textos seleccionados en función de una temática o *problemática* común que se formula a modo de hipótesis permitirá, por un lado, comprender cómo un determinado modo de leer puede producir extrañamiento, redescubrimiento o un re-conocimiento del objeto literario que se estudia; a la vez que ampliar la capacidad de lectura en la medida que en dicha transfiguración del objeto de estudio opera el saber-hacer de la lectura.

Considerar que los *ejes de contenidos* propuestos no prescriben, necesariamente, un orden de desarrollo cronológico. Por lo tanto, es posible diseñar proyectos de cátedra de acuerdo con *criterios temáticos, genéricos y problematizadores*, según el aporte formativo que se estime más significativo y relevante en el itinerario.



Para el desarrollo de tales problemáticas se sugiere el enfoque *sociocrítico* en tanto perspectiva que posibilita un abordaje del texto literario desde lógicas del tiempo presente (siglo XXI) aunque se trate de escrituras producidas en tiempos pasados (siglos XIX y XX).

La relevancia de este enfoque teórico-crítico radica, por un lado, en la revisión de los criterios tradicionales de la historia de la literatura argentina; y por otro, en que permite polemizar la *noción de canon* literario visibilizando tensiones que se articulan entre los textos, géneros, y voces que se sitúan dentro y fuera del mismo, auspiciando el estudio de esta literatura en torno a las construcciones identitarias, culturales y políticas de las cuales la misma ha sido tributaria.

Asimismo, un abordaje desde los Estudios Culturales puede resultar significativo en tanto permite relevar espacios de relativa marginalidad del corpus clásico, y postular lecturas e intertextualidades capaces de redimensionar los debates en torno a los cuales se produjeron las interpretaciones del devenir escriturario en la Argentina.

Se sugiere articular esta unidad curricular con las *Lecturas Críticas I*, del primer año de la carrera. Al igual que buscar puntos de encuentros con el *Itinerario por la Literatura argentina II*, correspondiente al segundo año y con el *Itinerario por la Literatura Latinoamericana I*, del tercer año.

Eje transversal: desde la *perspectiva de la lectura como generadora de escritura* se sugiere la producción de reseñas de textos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad.

Bibliografía sugerida

A.A.V.V (2015). *Con nuestra voz creamos. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, y hablantes de lenguas indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.
- Ancalao, L. et. al. (2015). *Lenguaje: poesía en idiomas indígenas americanos*. Córdoba: Poesía de Córdoba.
- Borges, J. L. (1974). La poesía gauchesca. El escritor argentino y la tradición. En *Discusión* (1955). Obras Completas. Buenos Aires.: Emecé.
- Dalmaroni, M. (2001). Lugones y el Martín Fierro: la doble consagración en Hernández. En: J. *Martín Fierro*. Edición crítica de Elida Lois y Ángel Núñez (coordinadores). Colección Archivos.
- Feinmann, J. (1996). *Filosofía y nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Buenos Aires: Ariel.
- González, H. (1999). *Restos pampeanos. Ciencia, ensayo y política en la cultura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Colihue.
- Gramuglio, M. (2002). El realismo y sus destiempos en la literatura argentina. En: *Historia crítica de la literatura argentina*. Vol. 6. Buenos Aires: Emecé.
- Jitrik, N. (1982). *El mundo del ochenta*. Buenos Aires: Cedral.
- Jitrik, N. (2003). *Historia crítica de la literatura argentina*. Director: Noé Jitrik. Buenos Aires: Emecé
- Kohan, M. (2010). *Las fronteras de la muerte*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Ludmer, J. (1988). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Bs. As.: Sudamericana.
- Ludmer, J. (1999). *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires.: Perfil.
- Martínez Estrada, E. (1948). *Muerte y transfiguración del Martín Fierro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Estrada, E. (2011). La literatura y la conformación de una conciencia nacional. En: *Radiografía de la pampa*. Buenos Aires: Eudeba.



- Monteleone, J. (2006). La patria, la raza, el idioma. En: Viñas, D. *Yrigoyen entre Borges y Arlt*. Buenos Aires: Paradiso.
- Palmer, J. H. (2013). *La buena voluntad wichi: una espiritualidad indígena*. Buenos Aires: ediciones Grupo 81.
- Piglia, R. (1980). Notas sobre Facundo. En: *Punto de Vista*. Año III, Nº 8, marzo-junio. Buenos Aires, pp.15-18.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Rama, A. (1982). *Los gauchipolíticos rioplatenses*. Buenos Aires: CEDAL.
- Rama, A. (1987). El sistema literario de la poesía gauchesca. En: *Poesía gauchesca*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, F. (2010). *Un desierto para la Nación. La escritura del vacío*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Sarlo, B. (1995). *Borges. Un escritor de las orillas*. Buenos Aires: Ariel.
- Viñas, D. (1982). *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires: CEAL.
- Zubieta, A. M. (1999). *Letrados iletrados, apropiaciones y representaciones de lo popular en Literatura*. Buenos Aires: Eudeba.

Literaturas Antiguas

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33



Finalidades formativas

La finalidad formativa por la cual se estudia esta unidad curricular en la carrera de Lengua y Literatura se sostiene en el hecho de que la misma supone un encuentro con los textos clásicos grecolatinos. Su estudio permitirá a los/las estudiantes realizar un recorrido por los imaginarios, teorías, escrituras y reescrituras que se produjeron en torno a ese corpus desigual al que se denominó literatura grecolatina y sus proyecciones en otras literaturas. Asimismo, contextualizar las producciones en la relación cultura-sociedad a fin de poder indagar en los imaginarios filosóficos, políticos y estéticos que es posible recuperar en sus contextos de emergencia así como las posteriores caracterizaciones y construcciones canónicas que organizaron la lectura de dicho corpus a partir de la modernidad.

En relación con tales presupuestos, esta unidad propone direcciones curriculares que, mediante un enfoque comparatista, promuevan el establecimiento de relaciones pertinentes entre ambas tradiciones al tiempo que posibiliten reflexiones teóricas vinculadas a problemáticas de la literatura comparada. Una de las direcciones sugeridas apunta a destacar la influencia que la mitología griega ha ejercido en la literatura occidental. Abordar las fuentes de la mitología, así como el significado y la función del mito en el mundo clásico grecolatino, permite comprender, además de las relaciones entre mito y religión que dominan la teogonía del mundo pagano antiguo, la importancia de las formas estructurales, los temas, motivos y personajes del mito clásico resignificado en la literatura occidental y en literaturas de otras territorialidades.

En otra dirección, se propone tomar los géneros literarios propios de la tradición de variante griega y latina como principios de clasificación que posibiliten la organización y clasificación de las obras. La estabilidad, en algunos casos, y también la reescritura que se produce en las literaturas de otros tiempos posibilitan particulares interrelaciones en las que se puede constatar las formas de recepción, imitación, o posteriores reelaboraciones, a saber: usos e inversiones paródicas, los pastiches y las migraciones a otras artes como fenómenos textuales.



Ejes de contenidos (descriptores)

Problematización del campo de estudio

Encuadre histórico, cultural y literario de la *Literatura Antigua*. Periodización de Grecia y Roma. Épocas arcaica, clásica y helenística. Orígenes legendarios, las Monarquías, las Repúblicas y los Imperios. Rasgos esenciales del período histórico. Postulación de lecturas y líneas de investigación que reconozcan a *lo clásico* como constructo: sus versiones en el Renacimiento y en la Modernidad. Construcción y alcances de la denominación: *Greco-latina*. Tensiones entre ambas nociones, y sus proyecciones en diálogo con otras literaturas. Carácter oral de la literatura griega clásica y preclásica. La Antigüedad tardía y la transmisión de la cultura antigua. Procesos de lectura y reescritura del corpus clásico: postulación de lecturas y líneas de investigación que reconozcan en la épica, la lírica y la tragedia no sólo semejanzas sino diferencias en otros textos literarios de otros tiempos y territorialidades. Surgimiento de la noción de poética.

Mitología

Significado y función del mito en el mundo clásico grecolatino. Fuentes de la mitología. Mito y religión. Tradición mítica clásica. Figuras y relatos representativos. Legado mítico en la antigüedad: de la tradición oral a la tradición escrita. Pervivencias y transformaciones en la literatura occidental. Funciones del mito en las sociedades de escritura. Recepción de la cultura griega. Función, interpretación y tratamiento literario de los mitos en la contemporaneidad.

La Épica

Diferencias entre la épica griega y latina. Homero y Virgilio. La proyección de temas heroicos en la literatura europea durante la Edad Media. Relaciones entre épica y novela. Caracterización del héroe clásico. *Epopéya homérica*: contexto cultural. Definición de héroe. La épica como poema fundacional y legitimatorio de un momento



histórico. Mundo heroico, el mundo de los dioses y el destino. Homero: la cuestión homérica. *Epopeya latina*: el héroe romano. Mundo heroico, los dioses y la primacía del destino. El viaje del héroe y la fundación de una nueva Troya. Relación de los dioses con los hombres. Valor político de la obra virgiliana. La Eneida de Virgilio. Virgilio, poeta del Imperio de Augusto. Eneida: Eneas, el héroe de la virtud y de la piedad.

La Lírica

El surgimiento de la poesía "lírica" griega arcaica. Clasificación y características de los diferentes géneros. La elegía, el yambo y la métrica. Aspectos formales y rasgos genéricos. Contexto cultural.

El teatro

El teatro clásico y su tradición occidental. Dimensión ético-religiosa, mitológica, filosófica, político-social y psicológica de la tragedia. *La Tragedia griega*: orígenes de la tragedia griega. Caracterización de la tragedia a partir de la Poética de Aristóteles. Aspectos formales y contexto cultural. La institucionalización del teatro. *La Comedia griega y latina*: rasgos formales. Continuidades y diferencias. Contexto cultural: divergencias entre la realidad ateniense de los siglos V y IV y la Roma republicana. *La tragedia griega y la comedia latina*: su influencia en la tradición del teatro europeo. La comedia nueva griega y sus reelaboraciones latinas: proyecciones a la comedia costumbrista y de enredo.

Orientaciones metodológicas

Se sugiere trazar un recorrido de lecturas (*itinerario*) que tenga como eje una perspectiva temático y problematizadora, a través de la indagación acerca de temas y motivos literarios que propicien la articulación de las obras y autores seleccionados en un entramado de relaciones significativas. A tales fines, es posible tomar para el trazado del *itinerario*, los *conceptos de género y recepción* ya que permiten pensar la



apropiación de esos temas-motivos en la dinámica de intercambios que configura la circulación de los textos y da cuenta de cómo han sido leídos y reescritos en las literaturas de otros tiempos y territorialidades.

El enfoque metodológico para el desarrollo de esta unidad curricular debería privilegiar perspectivas comparatistas, en tanto promueven el establecimiento de interrelaciones pertinentes entre diferentes tradiciones al tiempo que posibilitan reflexiones teóricas vinculadas a problemáticas de la literatura comparada, a saber: *influencias y fuentes, recepción de textos, períodos, escuelas y movimientos, formas y géneros literarios, temas y motivos (tematología)*, literatura y otras artes y disciplinas.

A tales efectos, se pondera como relevante la actitud de reconocimiento, análisis y reflexión de los/las estudiantes-lectores respecto de los textos mediante un *itinerario de lecturas* que supone lo literario y lo crítico, y amplía las posibilidades de interpretación y recepción de esta literatura, a la vez que habilita al despliegue interpretativo en otras a posteriori, lo que demanda la articulación con otras unidades curriculares de la carrera así como la discusión y la problematización de las nociones de *clásico y canon*.

Desde esta unidad curricular se considera a la literatura como discurso inserto en un entramado cultural que entabla proyecciones con textos literarios de otros tiempos, ya sea desde sus reelaboraciones, de posibles contestaciones o de nuevas discursividades que transitan otros territorios. Se propone trabajar desde las lecturas y reescrituras de lo clásico en la contemporaneidad a fin de poder encontrar la persistencia de determinados motivos que siguen interpelando la construcción de lo real en el campo de la literatura. Ejemplo de ello puede ser la reescritura de la épica en Sartre -*Troyanas, Moscas*-, así como la apropiación de elementos de la literatura clásica en la literatura de Borges -*La casa de Asterión*- y Cortázar -*Los reyes*-.

Proponer experiencias de lectura extensiva e intensiva que permitan a los/las estudiantes vincular los aspectos esenciales del héroe épico y sus transformaciones en la novela moderna. Reconocer las formas estructurales del teatro clásico griego y latino en



sus dos vertientes (tragedia y comedia) en algunas obras representativas del teatro europeo de los siglos XVI y XVII (lo que instaurará una articulación con las Literaturas Modernas del tercer año).

Establecer articulaciones con Lecturas Críticas I, del primer año de la carrera, para el abordaje comparatístico de los textos literarios. A su vez, posibilitar que los/las estudiantes adquieran el metalenguaje adecuado y conceptos básicos para analizar los corpus sugeridos.

Eje transversal: oralidad, lectura y escritura como objetos de estudio. Contemplar la perspectiva de *la lectura como generadora de escritura*. Entre las opciones posibles, se sugiere la producción de reseñas de textos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad. Todas estas actividades podrían llevarse a cabo, a modo de articulación, en el marco del Taller de Producción oral y escrita del primer año de la carrera.

Bibliografía sugerida

- Aristóteles (1992). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Bermejo Barrera, J.C. (1994). *Introducción a la sociología del mito griego*. Madrid: Akal.
- Bíceres *et. al.* (2000): *Intertextualidad en las literaturas griega y latina*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Calasso, R. (1988). *Las bodas de cadmo y Harmonía*. Barcelona: Anagrama.
- Colombani, M. C. (2005). *Homero. Iliada. Una introducción crítica*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Curtius, E. R. (1961). *Ensayos críticos acerca de la literatura europea*. Barcelona: Seix Barral.
- Dodds, E.R. (1960). *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza.
- Easterling, P.E. y Knox, M. W. (Eds.) (1990). *Literatura Griega*. Madrid: Gredos.



- Finley, M.I. (1996). *El mundo de Odiseo*. México: FCE.
- Frankel, H. (1993). *Poesía y filosofía de la Grecia arcaica*. Madrid: Visor.
- Gernet, L. (1980). *Antropología de la Grecia antigua*. Madrid: Taurus.
- Griffin, J. (1996). *Homero*. Madrid: Alianza.
- García Gual, C. (1995). *Introducción a la mitología griega*. Madrid, España: Alianza.
- Grimal, P. (1987). *Virgilio o el segundo nacimiento de Roma*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hauser, A. (1974). *Historia social de la literatura y el arte*, vol. 3. Madrid: Guadarrama.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Kirk, G. S. (1992). *La naturaleza de los mitos griegos*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (1992). *El origen de la tragedia*. Buenos Aires: Andrómeda.
- Pimentel, L. A. (1988-1990). Qué es la literatura comparada y cómo se puede usar en la enseñanza de la literatura. En: *Anuario de Letras Modernas*. vol.4. Colegio de Letras, FFyL, UNAM, pp.91-108.
- Rodríguez Adrados, F. (1981). *El mundo de la lírica griega antigua*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Adrados, F. (1993). *La democracia ateniense*. Madrid: Alianza.
- Trocchi, A. (2002). Temas y mitos literarios en Armando Gnisci (ed.) *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- Vernant, J.P. (1983). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Barcelona: Ariel.
- Vernant, J.P. (1986). *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vidal Naquet, P. (2002). *El mundo de Homero*. Barcelona: Península.

Lecturas Críticas I

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:



	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

Esta unidad curricular tiene como finalidad formativa poner en contacto a los/las estudiantes de la carrera con una serie de problemas específicos del campo de la literatura referidos a una serie de categorías que se han ido complejizando y resignificando, a saber: autor, obra, estilo, escritura, texto y sentido, intención, recepción, representación, tradición, género. Se espera promover un acercamiento a las *lecturas críticas* que se han producido en el campo de la teoría y la crítica literaria acerca de tales nociones con el fin de producir lecturas del corpus literario. Esto último sin descuidar el contexto histórico en que fueron desarrolladas ni la dimensión dialéctica y polémica que, a menudo, ha atravesado la formulación de estas lecturas en el campo de los estudios literarios. Asimismo, junto con el desarrollo y problematización de las categorías antes mencionadas, ofrecer a los/las estudiantes un repertorio de los principales modelos de interpretación y análisis de textos literarios que les permitirá afianzar concepciones y realizar operaciones de lecturas propias del campo disciplinar.

Por otra parte, si las relaciones que mantienen estos tres discursos entre sí (la literatura, la crítica y la teoría literaria) forman el campo de los estudios literarios y producen un saber relativamente específico, no son menos importantes para su constitución las conexiones que se establecen con otras disciplinas, discursos y saberes, como la lingüística, la filosofía y la sociología, así como la antropología, la historia y el psicoanálisis, que provocan efectos significativos de lectura en el campo de los estudios literarios y viceversa.

En tal sentido, desde esta unidad curricular se propone un recorrido de lecturas desde una óptica que ponga de relieve el estatuto paradójico de la teoría literaria cuyo principal problema teórico consiste en la imposibilidad de su propia definición. En otras



palabras, construir una visión que problematice la consideración de la teoría como una disciplina autónoma y apartada de los otros campos del saber. Para esto, se propone producir un recorrido por los textos de la Crítica Literaria, en tanto discurso que configura un modo de leer y de posicionarse, llevando a cabo una operación de traducción y reescritura tanto de la literatura como de la historia y la cultura; para delimitar y caracterizar, de este modo, el objeto de análisis: el texto cultural o el texto literario.

El desarrollo de estas investigaciones y perspectivas propone, a su vez, nuevos horizontes de conceptualización y reflexión teórica que alteran el horizonte epistémico de las teorías tradicionales. Así, por ejemplo, la Teoría no se identifica con la Crítica. La Teoría *lee* a la Crítica, hace una crítica de la Crítica, del modo de leer, observa lo que lee el crítico, qué concepción de la literatura subyace a lo que se lee, qué concepciones de la significación, del sentido prevalece en tal o cual lectura, y desde estas conceptualizaciones es que se postula una unidad curricular en la carrera que se denomina: *Lecturas Críticas*.

Ejes de contenidos (descriptores)

Qué es la literatura: el problema de la definición de la literatura o el problema de lo que se ha llamado especificidad literaria

Surgimiento de la literatura como campo del saber. Las categorías del conocimiento moderno en torno a la escritura. La relación literatura–historia. Oralidad y escritura. Las culturas populares y los mitos de origen de la escritura. La formación de la ciudad letrada. Filosofía y literatura. El problema de la estética: la relación de la literatura con las nociones de belleza y de gusto. Imaginarios en torno a lo real y la posibilidad de su representación: mimesis, referencialidad, verosimilitud y ficcionalización. El problema de la referencialidad y la mediación lingüística. El didactismo en la literatura: ¿para qué sirve la literatura?



Qué es la teoría literaria, cómo se diferencia de la crítica

La conformación de la Teoría Literaria como disciplina en el marco de los debates sobre su autonomía respecto de la estética y las teorías del arte. Debates sobre: autonomía del arte, la crítica a la razón instrumental, la crítica a la universalidad de los ideales del humanismo. Proceso de *autonomización* de la esfera estética, coincidente con la *racionalización* que alcanza en las sociedades capitalistas su pleno desarrollo. Iluminismo como forma de integración de los individuos en la nueva estructura normativa de la sociedad. Literatura del Iluminismo: crítica del principio dominante de utilidad (Rousseau). Crítica que retoma el Romanticismo alemán: estética del genio (Goethe, Schiller, Novalis).

Teoría literaria, literatura y crítica: discursos modernos que se gestan en el momento en que la producción y la crítica del arte se institucionalizan en una esfera autónoma separada del discurso científico, moral y jurídico, y regulada por lógicas propias (Habermas).

Las rupturas con el positivismo: estilística, formalismo ruso y estructuralismo. El análisis del funcionamiento específico de los textos literarios y sus aspectos formales. Nociones autor-lector. Modos de concebir la relación entre el texto y el autor. Fenómeno de la recepción: figura del lector e instancia de lectura.

La Teoría Literaria como contra-discurso crítico: consolidación de la Teoría Literaria a partir de la crítica a las nociones: autor, obra, canon, género.

Dimensión crítica y polémica de la Teoría Literaria. Relación entre literatura y cultura: Estudios Culturales, poscoloniales, decoloniales.

Las tensiones entre realismo y vanguardias: una forma de evidenciar el desarrollo histórico del objeto literario y de las categorías de análisis

La construcción del realismo literario: la novela moderna. Teorías de la novela y concepciones de realismo. Las categorías de autor, obra, verosimilitud e identidad. Historicidad de los géneros. La noción de género literario. La concepción actual de



género. Géneros literarios y géneros discursivos. Género como descripción y prescripción. La relación género y mercado.

Las rupturas con la modernidad: crítica al capitalismo y al racionalismo. Los malditos. La vanguardia en el fracaso de la historia y de los modelos civilizatorios. La caída de las categorías modernas. Cuestionamiento a la *institución arte, obra de arte orgánica, autocrítica del arte* (Bürger). Estudio de Manifiestos. Procedimientos. Literatura y vida.

Interdiscursividad: polifonía e intertextualidad. Estrategias y prácticas: palimpsestos, polifonías, referencias, parodia y sátira como modos de discurso intergenérico. Nociones de dialogismo o heteroglosia como densidad ideológica y dramaticidad política del habla.

Orientaciones metodológicas

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere alternar recorridos de lectura del corpus textual, a veces desde las lecturas críticas a las obras y otras, a la inversa. Organizar la lectura y la discusión de textos teóricos a través de claves temáticas y ejes problematizadores. Se propone trabajar con el análisis y la historización de categorías que tuvieron relevancia en el desarrollo de la teoría literaria; en particular, aquellas que permiten comprender la génesis del campo de la literatura, así como las que estuvieron asociadas a los intentos por construir una teoría y una crítica literarias.

Se propone producir el abordaje de textos -o corpus de textos- literarios a partir de diferentes encuadres teóricos a fin de desnaturalizar enfoques epistemológicos que han resultado hegemónicos en las prácticas escolares y establecer nuevas operaciones de lectura que consideren nuevas teorías y perspectivas. Esto, teniendo en cuenta la necesidad de *leer desde la teoría*, a fin de construir lectores críticos que puedan trabajar con la literatura más allá del gusto, la opinión o el prejuicio. Para estas actividades, podrán considerarse casos abordados en las literaturas del primer año: *Literaturas Antiguas e Itinerario por la Literatura Argentina I*.



Sería pertinente poder establecer una crítica respecto a las perspectivas teóricas que se utilizan actualmente en la escuela secundaria a fin de rastrear los paradigmas existentes y posibles desde los que sería posible presentar el trabajo con la literatura en el aula.

Se incentivará la producción de investigaciones que permitan profundizar algunos problemas vinculados con los *géneros literarios* como noción discutida en los estudios literarios –la mutación y la permanencia, el origen y las reapropiaciones, las clases y las denominaciones, el modo de configuración y de funcionamiento- así como la indagación acerca de la incidencia de factores económicos, sociales, políticos y culturales en su contexto de emergencia.

Eje transversal: contemplar la perspectiva de *la lectura como generadora de escritura*. En este marco, se propone la articulación con el *Taller de producción oral y escrita*. En cuanto a la oralidad, se sugiere la promoción de instancias de debate en torno a las lecturas realizadas. En cuanto a la escritura, entre las opciones posibles, se podría considerar la producción de reseñas de textos literarios, textos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad.

Bibliografía sugerida

- Auerbach, E. (1993). *Mímesis*. Madrid: FCE.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bloom, H. (1996). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bürger, P. (2000). *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península.
- Chartier, R. y Caballo, G. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Acantilado.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.



- Foucault, M. (1998). ¿Qué es un autor? *Litoral*. N°. 25-26.
- Gramuglio, M. T. (2002). El imperio realista. En: *Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Habermas, J. (1993). Modernidad, un proyecto incompleto. En Casullo, N. *El debate modernidad posmodernidad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Jauss, H. R. (1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. En: Revista *Punto de vista*. Año IV. N° 12, julio-octubre 1981, Buenos Aires, pp. 34-40.
- Jauss, H. R. (2013). La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. En: *La historia de la literatura como provocación*. Madrid: Gredos.
- Ludmer, J. (2009). Literaturas postautónomas 2.0. *Propuesta educativa*, Núm. 32, año 2009, pp. 41-45.
- Lukacs, G. (2010.). *Teoría de la novela*. Buenos Aires: Godot.
- Montaldo, G. (2001). *Teoría crítica, Teoría cultural*. Venezuela: Equinoccio, ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Panesi, J. (2014). La caja de herramientas o qué (no) hacer con la teoría literaria. *Revista el taco en la brea*. N° 1, pp.322-333.
- Rosa, N. (2004). *El arte del olvido*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
- Saer, J. (2010). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Schwartz, J. (2002). *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*. México: FCE.
- Sullà, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Robert, M. (1973). *Novela de los orígenes y orígenes de la novela*. Madrid: Taurus.
- Todorov, T. (1970). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.
- Williams, R. (1997). *La política del modernismo*. Buenos Aires: Manantial.
- Williams, R. (2003). El realismo y la novela. En: *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.



Producción Oral y Escrita

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La unidad curricular *Producción oral y escrita* se constituye de manera directa y exclusiva en relación con el Eje transversal *Oralidad, lectura y escritura*, y abre el Núcleo IV *Géneros, textos y discursos*, por lo que se relaciona directamente con *Lingüística del texto y análisis del discurso I y II* y prefigura los contenidos que posteriormente se desarrollarán en tercer año en la unidad curricular *Alfabetización*.

Tiene como objetivo el fortalecimiento de las prácticas de producción textual (tanto de lectura como de escritura y tanto orales como escritas). Por otro lado, estas prácticas de lenguaje, dirigidas a la ampliación de las competencias de lectura y escritura en relación con los géneros y las dimensiones de texto y discurso, resultan instancias fundamentales y fuertemente operativas en términos de acceso y desempeño en el nivel para el que se formulan.

En efecto, la ampliación de las competencias lectoras y escritoras contribuyen al fortalecimiento del rol del estudiante del nivel superior, tanto en lo que respecta a las producciones textuales del ámbito académico como en lo que se relaciona con las modalidades del decir y de leer que circulan en la comunicación social, en general. Por tanto, se dará especial énfasis al desarrollo de habilidades para la exposición oral y para la escritura de diferentes textualidades habituales en el ámbito académico que se deban



afrontar en el transcurso de la formación, a lo largo de toda la carrera, y que se extienden al ámbito de lo estético. Es por esto que se propone el trabajo con el habla, la escucha, la lectura y la escritura desde una perspectiva teórico-práctica que conciba esas prácticas como experiencias culturales, sociales y semióticas.

El trabajo de reflexión sobre estas prácticas de lenguaje, orientadas hacia la consolidación de estrategias académicas de lectura y escritura, que ponen en juego herramientas de trabajo intelectual para la participación activa en la circulación social de los textos, requiere de una base elemental de conocimiento conceptual cuyo posterior desarrollo dentro de la formación en el campo disciplinar se ampliará, desde el punto de vista teórico, en *Lingüística del texto y Análisis del discurso*.

La reflexión acerca de las estrategias de producción textual habilita, además, una relación directa con la unidad curricular *Alfabetización*. En efecto, este taller proporciona los elementos que permiten, por un lado, la comprensión de los intercambios discursivos dentro y fuera del ámbito académico y, por otro, la reflexión acerca del rol activo del estudiante y del docente en formación para el desarrollo de las competencias correspondientes en los distintos niveles educativos en general y en el nivel secundario en particular. Así, las problemáticas que se presentan como desafíos para la toma de decisión ante las situaciones de alfabetización particulares en el ámbito del aula podrán ser comprendidas a partir de los posicionamientos previos realizados en este taller desde una perspectiva teórico-experiencial.

Por otra parte, el desarrollo de las habilidades aquí focalizadas resulta central en su vinculación con las didácticas, en tanto las mismas reconocen la centralidad de la producción oral y escrita en la enseñanza de la lengua en todos sus niveles.

Desde esta unidad curricular se tiende, en definitiva, a posibilitar el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas que habiliten la construcción de aproximaciones personales y reflexivas hacia los diferentes objetos de estudio que configuran el trayecto de formación docente, en ámbitos y modalidades heterogéneas de comunicación. De allí la necesidad del tratamiento de la oralidad y la escritura no solo



en sus modalidades tradicionales sino también en los modos particulares que se perfilan en los entornos digitales.

Ejes de contenidos (descriptores)

El texto como unidad comunicativa

Conceptualización del texto a partir de coordenadas contextuales: propósitos, efectos esperados, adecuación, construcción interna. Aplicación de nociones básicas: macroestructura y superestructura. Ortografía y estilo. Textualidades del ámbito académico: monografía, ensayo, informe, reseñas literarias, crónica literaria, exposición oral. Problemáticas de registro y selección léxica. Asignación de sentido a partir del cotexto. Aplicación de nociones básicas de clases de palabras y de formación de palabras para comprender las dificultades propias de la producción y comprensión de textos. Uso estratégico de diccionarios. Rasgos lingüísticos del discurso académico: las nominalizaciones.

Los modos de leer

Diferentes propósitos de lectura. La lectura en los estudios superiores: lectura extractiva y lectura reflexiva y crítica. Elementos textuales y paratextuales en el discurso periodístico y en el discurso académico. Las búsquedas bibliográficas.

Las secuencias explicativas. Definiciones, ejemplos, reformulaciones, citas, conexiones de causa y consecuencia, explicaciones de modo (enumeraciones, clasificaciones). La narración como recurso explicativo, referencias temporales.

Puntos de vista y argumentación. Análisis de argumentos en función de su pertinencia.

El lector modelo. La lectura estética.

Los modos de decir

La escritura como proceso cognitivo. El modelo de Flower y Hayes: problema de escritura, el rol de la memoria a largo plazo, la planificación, la textualización, la



revisión. Formas de resolución del problema retórico a partir de la construcción del lector posible. La búsqueda de información, estrategias para su registro, fichaje, resumen. La puesta en texto: decisiones relativas a la macroestructura semántica y sus consecuencias en la conformación de párrafos. La superestructura esquemática, la progresión temática, tipos de textos, secuencias textuales, recursos gramaticales, cohesión textual en función de la coherencia.

Principales problemas manifestados corrientemente en la escritura académica.

Producción de textos por transposición de géneros.

La oralidad

Producción y comprensión de géneros orales institucionalizados: la exposición, el debate, la entrevista, la conferencia, el examen, el editorial, el relato, entre otros. Su relación con la escritura. Comunicación plurisemiótica (elementos verbales, paraverbales y no verbales). Oralidad y nuevas tecnologías.

Producción textual en entornos digitales

Lectura crítica y escritura en los medios gráficos y digitales. Tratamientos de la información: selección del qué decir y de los modos de decir. Profundización de perspectivas críticas relativas a los intercambios textuales en redes sociales y análisis de la conformación de los mensajes en entornos digitales. La heterogeneidad de la producción textual en redes sociales. Estudio de casos: tipos de blogs, aulas virtuales, entre otros.

Orientaciones metodológicas

Para el desarrollo de este taller, se sugiere establecer una modalidad de trabajo que contemple la secuenciación e interrelación de los elementos teóricos, el análisis de sus modos de configuración en textos, la reflexión en relación con su uso en función del contexto y la producción textual, en lo que respecta a la oralidad y la escritura tanto



dentro como fuera del ámbito académico. Las teorizaciones de partida serán recuperadas por medio de la construcción de modelos interpretativos de los textos trabajados, con el objeto de contribuir a la conformación del aparato crítico personal de cada estudiante.

De manera similar, más allá de la devolución docente, los procesos de producción se completarán en instancias posteriores de reflexión, crítica y autocrítica. Resulta indispensable, en este sentido, que los/las estudiantes consoliden desde este taller sus estrategias para la producción, sobre todo en lo que respecta al ámbito académico, a través de la modalidad del hacer orientado. Esto se potencia en el punto en el que comprenden los modos en que la oralidad, la lectura y la escritura atraviesan todas las unidades curriculares que constituyen su formación.

Bibliografía sugerida

- A.A.V.V. (2007). *Saber escribir*. Instituto Cervantes. Buenos Aires: Aguilar.
- Alvarado, M. (Coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M y Yeannoteguy, A. (2009). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Andricáin, S. (2003). *¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Arnaux, E. N. de, y Di Stefano, M. (2012). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barberis, A. (2011). *Viaje hacia los cuentos. El arte de contar cuentos a los niños*. Buenos Aires: Colihue.
- Bas, A. et al. (1999). *Escribir: apuntes para una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- Briz, A. (coord.). (2008). *Saber hablar*. Madrid: Aguilar, Instituto Cervantes.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.



- Cañas, J. (1997). *Hablamos juntos*. En: *Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- (2009). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cubo de Severino, L. (coord) *et.al.* (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Dubois, M.E. (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Fernández Bravo, Á. y Torre, C. (2003). *Introducción a la escritura universitaria. Ciudades alteradas. Nación e inmigración en la cultura moderna*. Buenos Aires: Granica.
- Hall, B. (2014). *Modos de leer, modos de decir*. Buenos Aires: Eudeba.
- Labeur, P. (2010). *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- Marín, M. y Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Muth, D. (2001). *El texto narrativo*. Buenos Aires: Aique.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2012). *Retórica del decir: lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones.
- Serafini, M. T. (1985). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.



CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Docente I: Escenarios Educativos

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

Se espera que los/las futuros/as docentes tomen contacto con la realidad situada en diferentes escenarios educativos desde el primer año de la carrera, con el propósito de contribuir a los procesos formativos desde la reconstrucción crítica de sus propias experiencias educativas. Esto supone poner en cuestión las prescripciones respecto del “deber ser” de la tarea de enseñar, sus tradiciones, modelos y la problematización de los sentidos históricos que ubican a la escuela como única agencia educadora y como institución que produce los únicos saberes socialmente válidos.

Se propone al Taller de Práctica Docente I como una unidad de aprendizaje y de enseñanza, que permita fundamentalmente desnaturalizar el conocimiento cotidiano que se posee acerca de la escuela como único espacio educativo; posibilitando que los/las estudiantes puedan reconstruir el carácter complejo y heterogéneo de las trayectorias educativas a través de la indagación de la propia biografía.

Si bien esta unidad curricular dirige su mirada hacia la escuela como una de las instituciones sociales donde ocurre y transcurre cotidianamente el enseñar y el aprender,



requiere ampliar su enfoque hacia múltiples entornos por los que circulan conocimientos y saberes de los distintos campos disciplinares, que se constituyen en escenarios educativos complejos, heterogéneos y singulares. La comprensión incluye tanto la reflexión, como la sistematización a partir de la articulación con los contenidos de la unidad curricular *Pedagogía*.

Se apunta a que, desde la reflexión, los/las estudiantes puedan reconocer la dimensión social de la educación, la centralidad de la escuela en este proceso y las tramas subjetivas construidas en la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género, las nuevas tecnologías, entre otras posibles.

Ejes de contenidos (descriptores)

Prácticas educativas como prácticas sociales situadas

La práctica educativa en el entramado histórico-social y sus cambiantes relaciones con la escuela. La acción educativa de la comunidad y las organizaciones sociales: centros barriales, comedores, colonias, museos, bibliotecas populares, ONG, medios masivos de comunicación, entre otros. Propuestas educativas con niños, jóvenes y adultos. Los procesos de transmisión cultural y la dimensión del enseñar. Las trayectorias educativas: complejidad, heterogeneidad y singularidad.

La Lengua y la Literatura y las prácticas educativas en espacios socioculturales de la comunidad.

Trayectorias educativas y experiencias escolares en el contexto socio cultural

Relaciones enseñanza-transmisión-aprendizaje. La trayectoria escolar y la revisión crítica de las formas de ser y pensarse como estudiante en el paso por la escolaridad.

Deconstrucción y reconstrucción de los modelos docentes internalizados en la experiencia escolar. Tradiciones o modelos de docencia en la formación docente y en el



campo disciplinar. Figuras de maestros memorables a nivel regional, nacional, latinoamericano e internacional del campo disciplinar.

Trabajo docente: identidad y dimensión cultural. Representaciones sociales.

Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en diversos contextos socioculturales.

Reconocimiento del efecto constitutivo de estas prácticas en la propia biografía.

Hacer docencia hoy: desafíos y oportunidades

La formación docente como trayecto: momentos claves del mismo. Nuevas formas de autoridad docente en la sociedad y la escuela. Trabajo colaborativo y en red. La tarea de enseñar y las fronteras del aula: enseñar en la escuela y en otros espacios educativos.

La formación en Lengua y Literatura. Contraste entre los imaginarios que se fueron construyendo en las propias biografías escolares con los supuestos que se explicitan en la construcción del diseño curricular del profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

Dispositivos para la lectura y análisis de las prácticas educativas

La observación y el registro de experiencias de diferentes escenarios educativos: narrativas, registro fotográfico, documentación pedagógica, entre otros.

Deconstrucción y reconstrucción analítica de experiencias biográficas vinculadas a la educación, al campo de la disciplina específica y de los modelos internalizados, desde una posición de reflexividad crítica. Representaciones en torno a la lectura y la escritura -fines, utilidad, alcances- que sostienen el desarrollo de diferentes prácticas de lectura y escritura en espacios escolares y sociales y culturales más amplios.

Las narrativas biográficas, autobiográficas, las historias de vida y de formación, trayectorias de vida. La entrevista. Características.

Intervenciones institucionales que plantean alternativas en la relación del/de la estudiante con la lectura y la escritura. Proyectos de biblioteca. Proyectos escolares y de



aula de promoción de lectura. Talleres literarios y de arte, incidencia en las prácticas escolares.

Orientaciones metodológicas

La modalidad de taller es una metodología que está centrada en el hacer reflexivo de los/las estudiantes, para la cual es conveniente que la pareja pedagógica a cargo prevea los tiempos, espacios y agrupamientos del mismo. Asimismo, implica una revisión constante entre teoría y práctica.

Se plantea un trabajo de acercamiento a entornos escolares, sociales, productivos y culturales, que propicie una mirada reflexiva y analítica sobre la complejidad de la tarea de educar hoy y las diversas formas de expresión de lo educativo. Para ello resulta necesaria la apropiación—por parte de los/las estudiantes— de estrategias sistemáticas para producir y organizar información empírica, que contribuyan a la reflexión conceptual sobre las temáticas analizadas.

Se sugiere la incorporación de recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tales como: videos, búsquedas en la web, celulares, cámaras digitales, presentaciones audiovisuales, software educativos, entre otros.

Propiciarán el fundamento de la propuesta de este taller, la reflexión y el análisis sobre las experiencias de aprendizajes del campo de la Lengua y de la Literatura, poniendo en tensión las vivencias a partir de lo aprendido en este proceso.

Se sugiere que los/las estudiantes desarrollen estrategias de reconocimiento de la circulación de saberes relativos al campo de la Lengua y/o Literatura en diversos escenarios sociales y culturales, y ensayen diseños de intervención en los que estos saberes se pongan en juego.

Bibliografía sugerida

Achilli, E. (2008). ¿Qué significa 'formación docente'?. En *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.



- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate. En Revista *El Monitor de la Educación*. N° 20- 5° época. Marzo 2009. pp.26- 28.
- Greco, M. B. (2012). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gvirtz, S. (comp.) (2005). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Noel, G. (2009). Conflictividad y autoridad en la escuela. En Revista *El Monitor de la Educación*. N° 20- 5° época. Marzo 2009. pp. 29-31.
- Sanjurjo, L. (2002). Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas. En *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Taller Integrador

Se aborda a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares y estudiantes del IFD, coordinado por los docentes del Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

El taller se organiza en torno al eje *Escenarios Educativos* procurando la relación entre teoría y práctica, y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:



- Pedagogía.
- Producción oral y escrita.
- Práctica docente I: Escenarios Educativos.

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres en el año.

Unidad de Definición Institucional (UDI)

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

SEGUNDO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Instituciones educativas

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.



	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

Con el desarrollo de esta unidad curricular se espera posibilitar un espacio de conocimiento y reflexión sobre las complejidades, posibilidades y restricciones que presenta la organización y el gobierno de las instituciones educativas de la escuela secundaria en los actuales entramados sociales. Favorecer el desarrollo de un pensar político sobre la organización institucional implica ligarla a proyectos educativos orientados por la búsqueda de la igualdad, la justicia, las formas democráticas y democratizadoras y desde su ineludible anudamiento a la dimensión del poder.

Esta perspectiva pone en tensión el paradigma eficientista-empresarial, a partir de entrecruzar múltiples coordenadas disciplinares que permitan pensar la práctica educativa en su dimensión institucional ligada a la humanización, a la libertad, a lo común, al enlazamiento en la perspectiva de lo político.

Se pretende que los/las estudiantes se posicionen como sujetos activos en la construcción cotidiana de la institución, partícipes de un devenir socio-histórico capaz de producir las transformaciones que demanda a la escuela y sus protagonistas, la construcción colectiva de una institucionalidad que necesita renovar sus sentidos en el marco de una sociedad cada vez más plural y democrática.

Para estos propósitos, se busca que los/las estudiantes profundicen la apropiación de categorías provenientes de marcos interpretativos multirreferenciales que le permitan comprender críticamente diversas dimensiones y aspectos de las instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas, el contexto socio-cultural y la dimensión de las políticas educativas.



Se espera que los/las estudiantes comprendan la importancia de llevar a cabo un trabajo compartido, participativo y comprometido en la elaboración, desarrollo y evaluación de propuestas y/o proyectos institucionales. En este marco, se propone pensar en la construcción de culturas institucionales que potencien los aprendizajes acompañando y posibilitando trayectorias escolares pensadas como recorridos subjetivos e institucionales, que aporten a la inclusión de todos los sujetos del aprendizaje en distintos contextos educativos.

Aunque el foco de esta unidad son las instituciones educativas, se procura el desarrollo de un diálogo reflexivo y sostenido con otras instituciones del territorio, las instituciones del campo disciplinar y de sus relaciones con la escuela, con la intención de visibilizar las formas y los modos por los cuales se aloja en el ámbito institucional. Asimismo, estos diálogos permitirán potenciar las relaciones de las escuelas con las instituciones y organizaciones del orden social más amplio, reconociendo las trazas y las huellas con las que el campo disciplinar se expresa en la vida cotidiana de la escuela y en sus eventos o acontecimientos.

Esta unidad curricular convoca a pensar a las instituciones escolares desde los múltiples entrecruzamientos, miradas, tensiones entre la macropolítica y la micropolítica.

Se prevé su articulación con el campo en la práctica profesional a través de los Talleres de la Práctica Docente I y II.

Ejes de contenidos (descriptores)

Las instituciones educativas en el entramado social, inscripción en los marcos regulatorios del sistema educativo nacional y jurisdiccional

Crisis de la institucionalidad moderna en el marco de la sociedad posindustrial: agotamiento del Estado-Nación; la desafiliación del sistema educativo y sus posibles respuestas; el declive de las instituciones. Autonomía institucional y el lugar del sujeto.



La escuela y las organizaciones de la comunidad. Las instituciones propias del campo disciplinar y sus posibles relaciones con la escuela y las formas institucionales en que se aloja a la disciplina en la escuela.

Las instituciones frente a los desafíos de la desigualdad educativa y su articulación con las políticas públicas. Los procesos de fragmentación educativa y problemas emergentes: acceso, permanencia, egreso; repetición, transición entre niveles, acceso a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La perspectiva de las Trayectorias formativas. Escuela, viejos y nuevos formatos.

Estrategias institucionales para la inclusión socio-educativa de adolescentes y jóvenes, relaciones intersectoriales y con el contexto. Comunidades de aprendizaje. Trabajo de apoyo colaborativo, accesibilidad. Las escuelas secundarias y sus modalidades: rural, hospitalaria y domiciliaria, en contextos de privación de la libertad, de jóvenes y adultos, técnico-profesional, especial, artística, intercultural bilingüe.

Perspectivas para el análisis de los sentidos y los cambios en las escuelas

Modelos de organización social que impactan en las instituciones educativas. Modelos fabriles y empresariales. La perspectiva sistémica. La escuela como organización inteligente.

Aportes de la Psicología Social, del Psicoanálisis, de la Sociología de las Instituciones, las Pedagogías Institucionalistas, el Análisis Institucional para la construcción de saberes sobre las instituciones educativas: imaginario, rituales, contrato e historia, lo instituido e instituyente, micropolítica, conflicto y relaciones de poder.

La escuela como institución social. El espacio escolar, cruce de múltiples capitales culturales. Las culturas juveniles, sus expresiones en el cotidiano institucional.

El estudio de la vida cotidiana. Problemáticas de género en las prácticas escolares. La irrupción de lo nuevo y la confrontación con la legalidad instituida. Figuras de extranjería. La hospitalidad como posibilidad de alojar al otro. Organizaciones



educativas que favorecen las prácticas democráticas. Los sentidos de “lo político” en la dinámica de las escuelas y en las posibilidades de cambio y transformación.

El proyecto institucional como articulador de una propuesta político-pedagógica y resultado de una praxis deliberativa

Gobierno de lo escolar y gestión democrática: Legitimidad y autoridad. Toma de decisiones, democratización de la comunicación. Comunicación y virtualidad. Prácticas deliberativas y culturas colaborativas.

Encuadres legales de las instituciones educativas. El papel de la ley, la norma y las reglas en los procesos de subjetivación y democratización del orden escolar.

Orientaciones metodológicas

Se sugiere para el abordaje didáctico de la materia, que las construcciones metodológicas relacionen los desarrollos teóricos con trabajos de campo recuperando conceptos nodales del marco conceptual a través de entrevistas, observaciones, registros, etc. que posibiliten la construcción de saberes acerca de las instituciones como así también de las expresiones de la Lengua y la Literatura.

En relación al eje de contenido: Perspectivas teóricas para el análisis de los sentidos y los cambios en las escuelas, se plantea como un recorrido que admite diferentes intervenciones conforme a las decisiones del/de la profesor/a a cargo de esta unidad curricular. Además, se recomienda la lectura crítica de los marcos normativos vigentes de la educación secundaria.

Pensar la complejidad de la institución, desde los aportes que emerjan en el cruce entre literatura y pedagogía, audiovisuales, y toda forma de experiencia estética y lenguajes artísticos: teatro, plástica, música, danza.



Bibliografía sugerida

- Aguerrondo, I. (1992). *La escuela transformada: Una organización inteligente y una gestión efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R.; Dicker, G. y Frigerio, G (comps). (2013). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Butelman, I. (comp.). (1996). *Pensando las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantero, G.; Celman, S. y equipo (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Santillana.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2006). *El declive la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1995). El sujeto del poder. En Terán, O (comp). *Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El cielo por asalto editorial.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Cem. Noveduc.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld; D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el Director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1997). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schvarstein, L. (2010). *Psicología Social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.



Terigi, F. y Jacinto, C. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

Didáctica y Curriculum

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas totales anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Se espera que en esta unidad curricular los/las estudiantes puedan comprender la especificidad de la tarea docente: la enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las instituciones educativas. Se trata de una acción compleja que requiere de la apropiación de teorías y conceptos específicos y de la comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas y metodológicas de la enseñanza para un adecuado desempeño en las escuelas y en contextos sociales específicos.

Se parte de la convicción de que la enseñanza puede habilitar la apropiación significativa de contenidos socialmente relevantes, la comprensión de su complejidad y de los procesos que la misma supone, facilitando el compromiso, de parte de los/las futuros/as docentes, en la elaboración de construcciones metodológicas que apunten a salvar posibles diferencias en los capitales simbólicos de los/las estudiantes. En este



sentido, es que se considera a la enseñanza como un dispositivo para la transformación y la democratización de los bienes culturales. Por ello, es necesario el abordaje tanto de la dimensión teórica de la enseñanza, como de la dimensión política, epistemológica, ética y técnica. En esa dirección, en el tratamiento de los contenidos se tendrán en cuenta los diversos contextos en que los/las futuros/as docentes podrán desempeñarse.

También se aborda la problemática del curriculum, en sus diversos niveles de concreción, entendiéndolo como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas concepciones de hombre y sociedad, ya que la comprensión de la problemática curricular por parte de los/las estudiantes, posibilita la asunción del trabajo docente, superando la perspectiva tecnocrática que lo coloca en el rol de operario que debe conocer los aspectos técnicos de su práctica, sin interesarse por las finalidades de la misma. Se espera que a partir de lo abordado en Didáctica y Curriculum, los/las futuros/as docentes logren reconocer las problemáticas que presentan los contenidos a enseñar; identificar las características y necesidades de aprendizaje de los sujetos como base para su actuación docente; desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza de que todos pueden aprender; acompañar el avance en el aprendizaje identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para aprender; conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual; seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada; trabajar en equipo con otros docentes y elaborar proyectos institucionales compartidos.

Ejes de contenidos (descriptores)

Cultura, curriculum y enseñanza

El curriculum como proyecto político, pedagógico y cultural. Ámbitos de referencia. El curriculum como documento público. Curriculum como expresión de la selección cultural. La literatura nacional: procesos de legitimación y construcción del discurso en los proyectos políticos modernos.



El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Secundaria. Articulaciones entre diferentes niveles. Adecuaciones curriculares y organizativas. La organización curricular en pluricurso.

Curriculum y escolarización del saber. La construcción del contenido escolar.

Los aportes de las teorías críticas y poscríticas: curriculum una cuestión de saber, poder e identidad. Los conceptos de curriculum prescripto, oculto, nulo, real. La justicia curricular. Inclusiones y exclusiones. Perspectiva de clase, raza y género. Niveles de concreción curricular. El curriculum como organizador institucional. El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del curriculum. Contrato pedagógico entre la escuela, la sociedad y el Estado.

El saber didáctico

La Didáctica: dimensión teórica, política, epistemológica, ética y técnica. Articulaciones y tensiones entre Didáctica General y Didácticas Específicas. Deconstrucción de la didáctica del sentido común, pseudoerudita y erudita. La didáctica desde el enfoque multirreferencial.

La transposición didáctica y la vigilancia epistemológica. Efectos de la enseñanza.

Las configuraciones didácticas para los entornos digitales. Enseñar y aprender con TIC.

Relaciones, tensiones y posibles articulaciones entre el curriculum y la didáctica.

La tarea docente

La tarea docente y la enseñanza: la complejidad de la enseñanza, la enseñanza como problema y acto político, la experiencia formativa y “la buena enseñanza”. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. La relación teoría práctica. La tríada didáctica. La organización de la enseñanza: formas básicas de enseñar, construcciones metodológicas, la arquitectura de la clase. Relación forma/contenido. La planificación de la enseñanza, sentidos y significados. Programas, proyectos, unidades didácticas, planes de clase. El trabajo didáctico en el aula diversificada o plural (las



configuraciones de apoyo). Materiales didácticos y recursos tecnológicos. La experiencia estética como experiencia de conocimiento. Enseñanza y diversidad socio-cultural. La enseñanza en contextos específicos. Lectura analítica de planificaciones de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria.

La evaluación

La evaluación como práctica social pública y democratizadora. Ética y poder. Carácter socio-político, teórico, epistemológico, pedagógico y técnico de los procesos evaluativos. Criterios de evaluación: institucionales y del campo disciplinar. La relación entre evaluación y acreditación. La evaluación como proceso continuo, participativo, para la comprensión y mejora de los procesos. Autoevaluación. Co-evaluación, evaluación colegiada. Instrumentos y prácticas de evaluación. Nuevos formatos de evaluación.

Orientaciones metodológicas

Como se trata de una unidad curricular en la que los desarrollos teóricos pueden enriquecerse a partir de las problemáticas que presenta la práctica, es necesario que se prevean trabajos que posibiliten la lectura de las mismas a partir de los marcos conceptuales. Además, el análisis de documentos curriculares, planificaciones, libros, manuales, revistas de enseñanza y carpetas escolares, permiten la interpretación de las representaciones sobre el curriculum en las instituciones educativas.

Asimismo, el análisis de casos promueve el pensamiento y la reflexión sobre las posibilidades para abordar la diversificación en las propuestas de enseñanza en el marco de las configuraciones de apoyo.

El uso y producción de recursos digitales, vinculados con las actividades propias del campo curricular, las herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las tecnologías de la información, posibilitan la indagación y producción de materiales



didácticos, diseño de propuestas de enseñanza, secuencias didácticas e instrumentos de evaluación.

Bibliografía sugerida

- Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (Coordinadores). (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Camilloni, A. (2011). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. et al. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Connel, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. D. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica: Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2011). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.



Tadeu Da Silva, T (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Terigi, F. (2004). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Psicología y educación

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas totales anuales	128	85.33

Finalidades formativas

El recorrido de esta unidad curricular abre perspectivas sobre las posibilidades y los límites de la Psicología para abordar las problemáticas en el campo de la educación, retomando los aportes desarrollados en Pedagogía, y en articulación con otras unidades curriculares como Instituciones Educativas, Didácticas Específicas y los Talleres de la Práctica Docente. Componiendo así el marco referencial epistemológico que permita una lectura crítica acerca de cómo se fueron configurando estos espacios, atravesados por discursos donde se confrontan, se afirman diferentes teorías, corrientes psicológicas y sus derivas sobre los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación, abordando así el carácter multidimensional del acontecimiento educativo.



La diversidad de perspectivas epistemológicas y filosóficas, a partir de las cuales se construyó este campo, resulta un núcleo problematizador en esta unidad curricular al momento de establecer acuerdos sobre la concepción de los sujetos, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también sobre las diferentes teorías que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que producen el aprendizaje.

También es conveniente que los ejes descriptores de esta unidad curricular atiendan a la historia de los aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas, las cuales han sido prolíficas y valiosas; pero es importante también advertir sobre algunos riesgos que puedan derivarse en esta relación produciendo posiciones de tipo aplicacionistas y/o reduccionistas. Cabe aclarar que estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humano. Puede suceder que, por fragmentarlas y comprenderlas de manera poco relacionada con la teoría de la que provienen, enfatizan el uso instrumental de los conceptos y con ellos se pierda gran parte de la riqueza que portan como categorías analíticas.

Se procura posicionar al/a la estudiante en una perspectiva epistemológica que le permita comprender que, la diversidad de respuestas halladas en torno a la pregunta sobre “¿qué es la psicología?” hace necesario conocer los diferentes objetos de estudio creados por cada desarrollo teórico y sus respectivos métodos, como también los contextos de surgimiento y las tensiones con los modelos hegemónicos de pensamiento.

En este sentido, se busca que los/las futuros/as docentes puedan reconocer que el objeto de estudio de la ciencia es una construcción histórica y social. Ofreciendo así, la posibilidad de la reflexión epistemológica como una herramienta para interrogar los supuestos que subyacen en los textos, autores y en diferentes prácticas escolares. A partir de estas consideraciones se propicia configurar una identidad docente comprometida con el otro desde una mirada crítica acorde a las demandas de los contextos sociales actuales.



Ejes de contenidos (descriptores)

Educación como campo y práctica social compleja

Las relaciones entre Psicología y Educación en el proceso de la constitución humana y en el devenir como sujeto social. Las particularidades del aprendizaje y la construcción del conocimiento en la escuela. La necesidad de atender a las especificidades de los procesos educativos y escolares.

Perspectivas histórico-epistemológicas en el campo de la Psicología

La tradición filosófica y el contexto de surgimiento de la Psicología como ciencia. Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología. Ruptura epistemológica. Principales corrientes: Experimentalismo, Conductismo, Gestalt, Psicología Genética, Psicología Histórico-cultural, Cognitivismo, Psicoanálisis, Psicología social. Contextos de origen, fundamentos epistemológicos, supuestos básicos subyacentes. Debates y controversias.

La literatura como fuente de metáforas para pensar al sujeto moderno o un intento por universalizar la estructuración del aparato psíquico. Arquetipos y lógicas racionales.

Vertientes teóricas sobre el aprendizaje

Significados que las diferentes corrientes psicológicas otorgan al aprendizaje y principales categorías que proponen. El aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. La tensión sujeto-sociedad y cultura. Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cotidiano y aprendizaje escolar. Nuevos sentidos del sujeto que aprende. La escuela y el aula como contexto del aprendizaje.

Aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas

Diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las dimensiones sociales, culturales, ideológicas, subjetivas, biológicas y cognitivas que las constituyen.



Lo normal y lo anormal como construcciones sociales, económicas, políticas e históricas. Subjetividad, identidad y perspectiva de género. Las marcas de la diferencia como respuesta a los discursos de la hegemonía moderna: Kafka, un caso.

Supuestos básicos compartidos entre salud y educación. Los discursos sobre: inclusión, diversidad y homogeneidad. La problemática de la discapacidad y su producción desde el discurso social.

Nuevos modos del conocer

Las nuevas formas de construcción de conocimiento: el trabajo colaborativo, el aprendizaje ubicuo, multiplicidad de lenguajes, pensamientos y expresiones. El impacto de las TIC en los sujetos, las relaciones y los procesos educativos.

Orientaciones metodológicas

Se orientará el trabajo con diferentes materiales curriculares, en sus múltiples soportes y modalidades para analizar los distintos enfoques teóricos, como así también, los supuestos básicos, condiciones históricas, epistemológicas, ideológicas y antropológicas de las distintas teorías psicológicas y su relación con los diversos postulados pedagógicos. De esta manera, la mirada se focaliza en el campo disciplinar, las teorías, los sujetos y los procesos educativos en la búsqueda de prácticas de escritura académica que recuperan categorías y conceptos propios del campo.

Bibliografía sugerida

- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, DF: Trillas
- Bleichmar, S. (1994). *Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.



- Cordie, A. (2003). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de la teoría sexual*. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). *El malestar en la cultura*. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación: Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1995). *Seis estudios*. Colombia: Editorial Labor.
- Pozo, J. (1990). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Scaglia, H. (2005). *Psicología. Conceptos preliminares*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz
- Stolkiner, A. (1987). Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación. En: Elichiry, N. (comp.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Latín

Formato curricular: Materia.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33



Finalidades formativas

Según su inserción en la organización de núcleos temáticos, esta unidad curricular se vincula con el Núcleo I (*El lenguaje como sistema*) y con el Núcleo II (*El lenguaje en contexto*). Aparece, además, como la base sobre la cual se presentan los contenidos de *Cambio y variedades lingüísticas*, en el cuarto año de la carrera, y sus categorías de relación entre lenguaje y contextos de uso tienen continuidad en el mismo núcleo en *Modelos teóricos lingüísticos*.

El estudio del sistema toma como foco un estado sincrónico, el *período clásico*, uno de los períodos en que suele dividirse el estudio del latín como sucesión de diacronías, llamado por su coincidencia con (o su incidencia en) un espacio temporal de amplia producción literaria considerada frecuentemente en las culturas occidentales con el mismo sentido de clasicidad.

Se parte de la consideración del Latín no como una lengua muerta, sino como una lengua situada en un contexto determinado, con profundas incidencias en el origen de los procesos históricos y de cambio lingüístico del español. Factores como las tradiciones literarias y culturales, por un lado, y diferentes procesos hegemónicos (de conquista y luchas) e identitarios, por otro, impactaron fuertemente sobre los modos de ver el mundo y organizarlos a través del lenguaje y han dado por resultado el estado sincrónico del español peninsular y americano.

De esta manera se comprende la inserción de esta unidad curricular en el Núcleo II: *El lenguaje en contexto*. El Latín es considerado aquí como lengua en un contexto de ocurrencia de diferentes procesos, como los anteriormente mencionados, que generan distintas formas de mediatización con el español como código general del que son hablantes los sujetos de la formación docente.

Su importancia, en este sentido, reside, fundamentalmente, en la posibilidad que abre para relacionar el conocimiento de un sistema lingüístico con el contexto cultural en el que adquiere un sentido y analizar las representaciones sociales y personales sobre la realidad codificadas en el lenguaje.



Por un lado, la distancia entre los contextos de uso que existe entre los del latín clásico y el español actual permite, además, el extrañamiento necesario para habilitar la reflexión metalingüística. Por otra parte, el análisis de la relación entre los modos de pensar la realidad y las formas lingüísticas permite el abordaje de la antigüedad romana y las formas de su representación lingüística así como también la exploración de la relación entre esa lengua que preexiste a los primeros estadios diacrónicos del español y las categorías gramaticales presentes en la lengua actual. Ya desde la consideración de los elementos lingüísticos como desde los culturales, esta unidad curricular permite el ejercicio de la actividad contrastiva que puede contribuir a potenciar la relación entre lengua y contexto.

Ejes de contenidos (descriptores)

Origen y diacronía de la lengua latina

La teoría del Indoeuropeo en relación con el origen del lenguaje humano y las diferentes familias lingüísticas. La periodización del latín, como base para la relación entre lengua y contexto en el período clásico. Las lenguas derivadas del latín.

El contexto del período clásico

Roma: la monarquía, la república y el imperio. La localización espacial en los primeros tiempos, entre etruscos y griegos. Los roles sociales. La expansión.

El sistema fonológico latino

El carácter flexivo del latín. El sistema fonológico: consonantes y vocales. La cantidad de las vocales. El acento. Los diptongos. La pronunciación restituta. El alfabeto y su origen.



El sistema morfológico latino

La flexión nominal. La categoría de caso como sincretismo morfológico. El concepto de declinación y la diferenciación entre las distintas declinaciones. El concepto de género como categoría morfológica no dependiente del sexo y relacionada con modos de ver culturales, socialmente situados. El número.

La flexión verbal. Conjugaciones. Estructura morfológica del verbo. Paradigma verbal regular. Modo, tiempo, aspecto y voz. Formas activas y pasivas. Verbos deponentes. Formas no finitas: infinitivo, participio, gerundio, gerundivo y supino. El verbo *sum* y otros irregulares frecuentes.

Palabras indeclinables. Las preposiciones y los distintos tipos de locativos. Adverbios. El adjetivo, los determinativos y el pronombre, en su flexión nominal. Los grados de significación del adjetivo.

Uso del diccionario a partir de la enunciación de las diferentes categorías léxicas.

La sintaxis latina

Los distintos tipos de sintagmas. Organización por rección y concordancia. Nociones generales del orden de los constituyentes de la oración. Organización de la sintaxis oracional a partir de los requerimientos sintácticos y léxico-semánticos del verbo principal. Análisis oracional para la traducción por correlación entre elementos lingüísticos y sus contextos. Propositiones incluidas.

Orientaciones metodológicas

Dada la pervivencia del latín en diferentes lenguas contemporáneas, resulta conveniente partir de expresiones literales que persistieron a través de los siglos, con las explicaciones contextuales pertinentes que permitan explicar tanto sus usos originales como sus usos actuales que, a pesar de haber quedado preestablecidos como frases hechas, no son suficientemente conocidos por la población estudiantil. Este tipo de



introducción puede ser útil, además, para presentar las categorías léxicas y su forma de comportamiento sintáctico.

Por otra parte, resulta conveniente brindar herramientas que proyecten autonomía, como la enseñanza de los comportamientos gramaticales de las distintas clases de palabras y sus formas de enunciación, de manera que quien aprende pueda desarrollar sus propias habilidades para solucionar los problemas sintácticos con su propio sistema de fichaje y el uso del diccionario. Esto implica evitar ofrecer listados facilitados de vocabularios con las flexiones posibles preindicadas para que el aporte de esta unidad curricular a la formación docente implique el desarrollo de mayores niveles de independencia.

Además, si bien los primeros tramos del cursado requieren de detenimiento en los paradigmas gramaticales de la lengua latina, en tanto sistemas de posibilidades de selección para la constitución de los sintagmas, es recomendable mantener el horizonte del texto como unicidad. Dicho horizonte otorga coherencia a los elementos constitutivos y permite la consideración de su interacción comunicativa en el marco de las aportaciones de la cultura en que se inscribe el texto.

Bibliografía sugerida

- Bassols de Climent, M. (1945). *Sintaxis Latina. Tomos I y II*. Barcelona: C.S.I.C.
- Blanquez Fraile, A. (1985). *Diccionario Latino-Español*. 3 vols. Barcelona: Sopena.
- Corominas, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1991-1997). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Obra completa. Madrid: Editorial Gredos.
- Molina Yévenes, J. et al. (1993). *Iniciación a la fonética, fonología y morfología latinas*. Barcelona: EUB.
- Palmer, F. (1984). *Introducción al latín*. Barcelona: Ariel.
- Pinkster, H. (1995). *Sintaxis y Semántica del Latín*. Madrid: Ediciones Clásicas.



Rubio Fernández, L. y González Rolán, T. (1996). *Nueva gramática latina*. Madrid: Editorial Coloquio.

Serbat, G. (1988). *Casos y funciones*. Madrid: Gredos.

Tagliani, C. (1993). *Orígenes de las lenguas neolatinas*. Madrid: F.C.E.

Lengua Española II

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

La unidad curricular *Lengua española II* se enmarca en el Núcleo: *El lenguaje como sistema*. Horizontalmente se relaciona con las unidades curriculares *Latín* y *Lingüística del texto y análisis del discurso*, también de segundo año.

En relación con el panorama general del diseño curricular, *Lengua española II* está atravesada por el Eje: *Oralidad, lectura y escritura*, abierto en el taller *Producción oral y escrita* de primer año, e inaugura en la carrera los desarrollos correspondientes al Núcleo IV: *Géneros, textos y discursos*, en tanto se ocupa de los elementos propios de la gramática que interactúan en el discurso, por lo cual su estudio se vincula con la unidad curricular *Lingüística del texto y análisis del discurso I* y deriva en la unidad curricular *Lingüística del texto y análisis del discurso II*, en el análisis de objetos textuales en español, con la finalidad de que este trabajo sobre los textos asuma los aportes de todas las miradas críticas que permiten comprender su naturaleza, condiciones de circulación y modos de producción.



Esta unidad curricular, por otra parte, se enlaza directamente dentro del mismo Núcleo, con el estudio del *Latín* (segundo año), a partir del estudio del sistema de la gramática tanto en la diacronía como en la sincronía, con foco en el sistema en sí y en su comparación.

En cuanto a la dimensión específica que ocupa, su continuidad previa inmediata se da en primer año, en *Lengua Española I* y *Lingüística general*, a partir de las cuales recupera y profundiza contenidos. Mientras que *Lengua española I* aborda principalmente las categorías de la lengua (unidades, representaciones estructurales y su inclusión en ámbitos mayores), *Lengua española II* revisa rasgos centrales de dichas categorías y enfoca fundamentalmente las relaciones que articulan las unidades desde la centralidad del léxico, a saber, transitividad, inergatividad, inacusatividad, pasividad, reflexividad, polaridad, aspectualidad, negación, parataxis e hipotaxis, en el contexto oracional, entre otros.

Esta unidad curricular propone también profundizar la cuestión de la relación entre forma y significado, en particular a través del estudio de la interacción sintaxis-semántica y se ocupa especialmente del tratamiento de fenómenos de interface (fonología/morfología, fonología/sintaxis, morfología/sintaxis, sintaxis/semántica, sintaxis/pragmática, fonología/pragmática).

Se entiende por *gramática* tanto al sistema de la lengua española como al sistema teórico que lo describe y/o explica. A partir de esto, la presente unidad curricular se propone analizar el objeto *lengua española* en tanto sistema inmanente y en relación con su uso, desde su observación y abordajes específicos. Este último punto justifica el análisis del alcance de las distintas propuestas teóricas acerca de la gramática del español y del marco teórico para la descripción y/o explicación del objeto.

En esta unidad curricular se espera que los estudiantes puedan: afianzar y profundizar la identificación y descripción de las unidades, niveles y relaciones del sistema lingüístico del español; conocer el material teórico pertinente de descripción y análisis del español; dar cuenta de las características específicas de los fenómenos pertinentes a distintas



variedades del español; desarrollar criterios para evaluar distintas propuestas teóricas para la descripción y/o explicación de los fenómenos de la lengua analizados; continuar su proceso de formación en la objetivación de la lengua española; pensar la naturaleza de su lengua en relación con la cuestión didáctica.

Ejes de contenidos (descriptores)

Fonología y Gramática

Procesos fonológicos (nivel explicativo). Geometría de rasgos. Interface fonología/morfología (formación de diminutivos, formación del plural, regularidad e irregularidad verbal, etc.), y fonología/sintaxis (acento, entonación y delimitación de unidades).

La Ortografía

El conocimiento ortográfico. La dimensión notacional: uso específico de las unidades grafemáticas. Uso de mayúsculas. Abreviaciones gráficas y símbolos. Interfaces fonología segmental/grafemática, fonología suprasegmental/grafemática.

Transitividad e Intransitividad

Transitividad e intransitividad. Inacusatividad y pasividad. Construcciones con *se*. Clasificación sintáctico-semántica de los predicados verbales. Estructura argumental, estructura temática, estructura eventiva. El complemento directo preposicional. Los complementos de régimen verbal. Los dativos. La predicación: oraciones copulativas; complementos predicativos; la predicación no copulativa: construcciones absolutas. Gramaticalización y lexicalización.

La Concordancia

Los pronombres clíticos como morfemas de concordancia. El doblado de clíticos (de objetos directos e indirectos); la enclisis y la proclisis; el ascenso de los clíticos; el



orden de los clíticos, el *se* por *le* y otros fenómenos de naturaleza morfológica. El sujeto y la flexión: la identificación del sujeto. Los sujetos locativos, temporales y dativos; oraciones sin sujeto (sujetos nulos y expletivos); los sujetos arbitrarios (las oraciones impersonales con *se*, las oraciones en segunda persona del singular, las oraciones en tercera persona del plural, el uno/una impersonal). Estructuras sintácticas que expresan variaciones en la concordancia de objeto en español. Oraciones pasivas y copulativas. Diferencias entre pasivas perifrásticas y copulativas. Las oraciones pasivas perifrásticas y pasivas con *se*. Las oraciones medio-pasivas. Oraciones reflexivas y recíprocas: las relaciones de correferencia en la oración (expresiones referenciales, pronombres y anáforas). La estructura sintáctica y semántica de las oraciones reflexivas y recíprocas (reflexividad y agentividad). Diferencias y semejanzas entre reflexivas y recíprocas; los predicadores simétricos.

Relaciones temporales, aspectuales y modales

Tiempo: el tiempo verbal. Tiempos simples y compuestos. El Sintagma Tiempo. El tiempo verbal y la sintaxis de oraciones: la *consecutio temporum*. Los complementos adverbiales temporales. El tiempo oracional como categoría deíctica.

Aspecto: el aspecto morfológico/léxico. Aspecto y aspectualidad. El aspecto y los adverbios aspectuales. La relación entre tiempo y aspecto en el sistema verbal en español: los valores del imperfecto. El carácter configuracional del aspecto léxico. La relación contenido léxico/funcional: las estructuras verbales perifrásticas vs. los verbos simples.

Modo y modalidad: el modo verbal. Periferia a izquierda y expresión de modalidad.

Modalidad: la negación en español

La expresión de la modalidad negativa y afirmativa. El Sintagma Polaridad. Activadores positivos y términos de polaridad positiva.

gm



Modalidad: los marcadores del discurso en español

Definición. Las propiedades gramaticales de los marcadores del discurso. Clasificación de los marcadores del discurso: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos, marcadores conversacionales.

Modalidad: la estructura de la información a través del orden de los constituyentes:

Tema y foco

La estructura de la información conocida por los interlocutores: estructuras con temas o tópicos antepuestos. La noción de *tema*. Caracterización de la *construcción con tema vinculante o tópico colgado*. Caracterización de la *dislocación a izquierda o topicalización*. Los índices de tema o tópico: adverbios y construcciones adverbiales de marco o tópico.

La estructura de la información no presupuesta o no conocida por los interlocutores: el foco y los diversos órdenes de la oración. La noción de *foco*. Foco/presuposición. Propiedades prosódicas y sintácticas del foco. Dos tipos de foco: el foco informativo o pospuesto y el foco contrastivo o antepuesto. Los índices de foco: perífrasis de relativo y adverbios focalizadores.

Parataxis e hipotaxis

Propiedades gramaticales de la parataxis y de la hipotaxis: sus propiedades formales (las conjunciones y los modos verbales, la combinatoria de conjunciones, la posición), funcionales y semánticas. Propiedades comunicativas de la parataxis y de la hipotaxis. Relaciones entre sintagmas y cláusulas: la yuxtaposición, la coordinación y la subordinación. Tipos de subordinadas. Subordinantes. Contraste entre el análisis estructuralista y generativista. La subordinación de oraciones. Las oraciones sustantivas: criterios variables de definición. Las oraciones relativas y sus criterios variables de definición. Oraciones de relativo (con y sin antecedente realizado fonéticamente; con antecedente nominal o adverbial, relativas restrictivas y no restrictivas). La



subordinación adverbial. Las subordinadas adverbiales propias como relativas sin antecedente explícito. Construcciones condicionales y concesivas. Construcciones causales, finales e ilativas. Construcciones comparativas, superlativas y consecutivas.

Orientaciones metodológicas

Se espera que en esta unidad curricular se trabaje a partir de la conceptualización de la centralidad del léxico para, desde allí, abordar las relaciones sistemáticas que establecen la trama de la lengua española.

Sería deseable que, en el desarrollo de los contenidos, además de presentar el sistema del español en su especificidad, se lo trabaje en contraste con algunos rasgos propios de los sistemas de otras lenguas como el latín y con lenguas modernas - derivadas o no del latín- como el portugués, el francés, el italiano, el inglés, etc., con las que el español ha mantenido y mantiene interacciones. La reflexión sobre la estructura de otros sistemas lingüísticos posibilitaría una apreciación más amplia y profunda del sistema del español mismo, cuestiones, por ejemplo, referidas al orden de palabras (lenguas SVO, SOV, etc., núcleo inicial/final, etc.), a la obligatoriedad de la realización fonética del sujeto (lenguas pro-drop, no pro-drop), etc.

En este sentido, la ubicación de la unidad curricular *Latín* en segundo año abre concretamente esta posibilidad de interacción con *Lengua española II* y avanza sobre la reflexión más amplia que se realizará en la unidad curricular *Cambio y Variedades lingüísticas*.

En una línea similar, es sugiere que, para el tratamiento de los fenómenos lingüísticos descriptos, se recurra no solo a ejemplares de la lengua estándar sino también a datos que denoten la dinámica de la lengua española en contacto.

La situación del español en un contexto de globalización torna absolutamente necesario el estudio de variedades del español en contacto, a partir de conceptos como el de alternancia de códigos, diglosia, bilingüismo, etc., y de fenómenos del español como segunda lengua. Esta cuestión posibilitaría una introducción al abordaje de



fenómenos referidos al español como lengua en contacto, como los préstamos, los calcos, los criollos, etc. que serán desarrollados en el marco del espacio curricular *Cambio y variedades lingüísticas*.

Cabe señalar que el análisis contrastivo de las lenguas ha aportado una interesante mirada desde la perspectiva sociolingüística de lo intercultural. En el marco de esta unidad curricular, implicaría el aporte al aprendizaje de los segmentos idiosincrásicos del español y un posicionamiento respecto de la conceptualización del objeto *lengua española* como L2 (Lengua segunda).

Se recomienda que el abordaje de la normativa se realice no desde una mirada prescriptiva, sino en relación con el concepto de *variedad*. Es desde este lugar que se define como uno de sus contenidos.

En particular, se espera que al estudiante se le brinde posibilidades específicas para: conocer las distintas gramáticas del español, con distinto alcance y objetivos; desarrollar una mirada crítica que le permita evaluar las distintas aproximaciones al objeto de estudio lengua española; entrenarse en la observación, manipulación, contrastación y análisis de datos específicos del español; contrastar algunos datos del español con datos sincrónicos y diacrónicos de otras lenguas, a fin de caracterizar los procesos propios del español; ampliar el uso de algunos corpora del español disponibles online a fin de utilizarlos en sus trabajos de investigación; identificar tendencias universales y particulares que operan en la lengua española; contrastar estas características con fenómenos lingüísticos propios de otras lenguas particulares.

La concepción de la lengua como herramienta expresiva, exploratoria y analítica, tanto en el ámbito de la oralidad como en el de la escritura, demanda el desarrollo sistemático, en particular, de las habilidades lingüísticas académicas en este espacio. Se recomienda, entonces, que la materia disponga de los espacios de interacción escrita y oral sistemáticos tendientes al desarrollo de dichas habilidades.



Bibliografía sugerida

- Barrenechea, A. M. y Manacorda de Rossetti, M. (1969). *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Bosque, I. (1991). *Las categorías gramaticales*. Barcelona: Síntesis.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vols. 1-3. Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Reixach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Di Tullio, Á. (2005). *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires.: Ed. La Isla de la Luna.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera Ediciones.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (coord.). (2012). *El Léxico*. Buenos Aires: Biblos.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.
- González Díaz, M.J. et al. (2014). *Estudios del lenguaje. Niveles de representación lingüística*. Proyecto LATIn (Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos). (libro en línea. Disponible en: http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5909/Estudios_Lenguaje_Niveles_CC_BY-SA_3.0.pdf?sequence=3&isAllowed=y).
- Kovacci, O. (1990 y 1992) *El comentario gramatical*. Tomo I y II. Madrid: Arco Libros, S.A.
- (1986). *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette, S. A.
- Padilla, C. (2012). *Gramática del español. Perspectivas actuales*. Córdoba: Comunicarte.
- Pavón Lucero, M. V. (2012). *Estructuras sintácticas en la subordinación adverbial*. Madrid: Arco/Libros.



- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. (Manual)*. Madrid: Espasa Libros, S. L.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Argentina: Espasa.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Madrid: Espasa Libros, S. L.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Rivero, S. (1996). El Conocimiento Fonológico en la Escritura. En AA.VV. *Adquisición de la Escritura*. Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, UNR.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2005). *Manual de Sintaxis del Español*. Madrid: Editorial Castalia.

Corpus del español

CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) <http://corpus.rae.es/creanet.html>

CORDE (Corpus Diacrónico del Español) <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Corpus del Español (siglos XIII al XX). Creado por Mark Davies, National Endowment for the Humanities. <http://www.corpusdelespanol.org>

Lingüística del texto y Análisis del discurso I

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo año.

Asignación Horaria:



	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La unidad curricular *Lingüística del texto y Análisis del discurso I* hace particular hincapié en el estudio de la lengua en uso. En este sentido es que se inscribe en el Núcleo II *El lenguaje en contexto* y el Núcleo IV *Géneros, textos y discursos*. Además, interactúa con el Eje transversal *Oralidad, lectura y escritura*. Retoma los estudios del lenguaje inaugurados en primer año con *Lingüística general* en tanto se centra en la constitución de los objetos de estudio *texto y discurso* y de los campos que se inauguran a partir de los mismos y de las categorías para el análisis respectivo de dichos objetos lingüísticos.

El abordaje de la polisemia de los conceptos, su estatuto no estabilizado, además de sus derivaciones en el desarrollo de las ciencias del lenguaje, se realiza a partir de la explicitación de los enfoques epistemológicos de las teorías en las que estas nociones se inscriben. Desde este enfoque queda prefigurada la continuidad de esta unidad curricular en *Modelos teóricos lingüísticos*, correspondiente al cuarto año.

De este modo, *Lingüística del texto y Análisis del discurso I* propone construir un enfoque abarcador (sistemático, textual y discursivo) con acento en lo lingüístico que dé cuenta, desde una perspectiva crítica, de prácticas del lenguaje en su funcionamiento social concreto.



Ejes de contenidos (descriptores)

Problematización del objeto de estudio

Tradiciones teóricas en los estudios del objeto *lengua*: ¿Texto o Discurso? La polisemia del término *discurso*. Discusiones en torno a las categorías *texto* y *discurso* a partir de diferentes perspectivas teóricas sobre el objeto de estudio.

Perspectiva formalista. Estructuralismo lingüístico: ampliación de la unidad de análisis (de la oración a unidades mayores como el texto). Descripción, explicitación de los elementos estructurales del texto. Gramática del texto o gramática textual: vinculación con la gramática oracional. (Harris, Greimas, van Dijk). Formas prototípicas de organización discursiva-textual. Narración y argumentación como formas de organización del discurso, entre otras (Charaudeau). Teorías narratológicas (Genette). Sentidos del término *relato*. Tipos de estructuras textuales: superestructura (esquema composicional del texto) y macroestructura (contenido semántico del texto) (van Dijk).

Perspectiva enunciativa. La emergencia de la subjetividad en el discurso. La teoría de la *enunciación*: el papel del sujeto en el lenguaje. (Benveniste) Enunciación/enunciado; el dispositivo de la enunciación; la construcción discursiva del enunciador y del enunciado. Escisión del sujeto hablante: locutor, alocutario, enunciador, enunciatario (Ducrot). Escisión del destinatario: prodestinatario, paradestinatario, y contradestinatario (Verón). Lector y Autor Modelo (Eco). Análisis del enunciado: deícticos, subjetivemas, modalización. Enunciación enunciada y enunciación implícita. El sujeto de la enunciación en relación con las formaciones discursivas, los géneros, la oralidad y la escritura. Relación con otros enunciadores. La polifonía y la intertextualidad (Bajtín).

Perspectiva pragmática. Los discursos como acciones sociales. La pragmática lingüística: límites con la Semiótica y la Gramática. La teoría de los actos del lenguaje: intención ilocutiva y efectos, cooperación conversacional e implicaturas. El estudio de la cortesía. El análisis de la conversación (Austin, Grice, Brown y Levinson).

Perspectivas sociocríticas y sociosemióticas. La teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón: condiciones de producción, circulación, y recepción. Tensiones entre



gramáticas de producción y de reconocimiento. Estrategias discursivas y efectos de sentido (verosimilitud, objetividad, subjetividad, confianza). La teoría del discurso social de Marc Angenot: las prácticas sociales y la producción de sentido, la interacción generalizada. Interdiscurso e intradiscurso. La hegemonía discursiva y sus disidencias: discurso y contradiscurso. Funciones del discurso social. Una pragmática sociohistórica. Los componentes de la hegemonía. Campos discursivos. Formaciones ideológicas y formaciones discursivas.

Constitución del campo de estudio: La lingüística textual

El texto como objeto de estudio: sus propiedades, principios constitutivos y regulativos (de Beaugrande y Dressler). Articulación de significados a partir de los diferentes niveles de la gramática en su proyección hacia el texto y a partir de las conceptualizaciones de las palabras léxicas (van Dijk). Texto: superestructura (esquema composicional del texto) y macroestructura (contenido semántico del texto). Las tipologías textuales: el problema de tipos y clases de textos. Los modelos textuales. La dimensión secuencial de los textos: el concepto de *secuencias textuales* (Adam) y su transposición didáctica como *tramas textuales*. Las diferentes dimensiones del objeto *texto*: microestructuras y macroestructuras de distinto nivel (local y global). Conformación semántica y estructural de las macroestructuras. Macrorreglas: su función epistemológica, el principio de implicación semántica, limitaciones. Superestructuras. Coherencia global y coherencia local o lineal. Propositiones y mundos posibles, la ligabilidad de propositiones. Criterios generales de ligabilidad. Las relaciones cohesivas y los diferentes niveles de coherencia: coherencia pragmática y temática. La progresión temática: tema y rema. Dinamismo comunicativo. La perspectiva funcional de la oración.

Constitución del campo de estudio: El análisis del discurso

El discurso como objeto de estudio. Su inscripción en la tradición de los estudios de textos inaugurada en la retórica clásica. Multidisciplinariedad en el abordaje del objeto.



Los métodos de análisis de los discursos. El análisis del discurso como arqueología del saber y como práctica social (Foucault). La lingüística crítica y el análisis crítico del discurso (ACD). Del modelo sistémico funcional de Halliday a los modelos del análisis crítico del discurso (Fairclough, Wodak, van Dijk). Las nociones de *crítica*, *ideología* y *poder* (van Dijk). Lengua oficial, lenguaje y poder, dominación simbólica (Bourdieu). Enfoques relacionados con el ACD: aspectos teóricos y metodológicos, aportes para la investigación en ciencias sociales. El discurso social: formas y contenidos, ideología, hegemonía, legitimación y control, fetiches y tabúes, etnocentrismo (Angenot).

Orientaciones metodológicas

La noción de *punto de vista*, que se recupera de la unidad curricular *Lingüística general*, organiza el estudio de los conceptos que atraviesan a las perspectivas teóricas que abordan los objetos *textualidad* y *discursividad*. Esto permite la problematización de dichos conceptos a partir de su polisemia y estatuto no estabilizado. Para ello, se recomienda recuperar la historización de las categorías de análisis propuestas y los enfoques epistemológicos y metodológicos que las sustentan.

En este sentido, se aspira a que las/los estudiantes interpelen, reflexionen y problematicen las categorías de análisis en el marco de los alcances de las perspectivas teóricas desarrolladas para dar cuenta de la textualización humana y evalúen el valor operativo de dichas categorías para la reflexión sobre la lengua y sus realizaciones lingüísticas.

Metodológicamente, la delimitación de las categorías de análisis y la ampliación/interpelación de los enfoques teóricos sobre las mismas se proyecta a partir de problemáticas centradas en la reconstrucción –a partir del texto– del entorno de interacción.

De esta manera, los procesos de enseñanza de estos ejes de contenidos se resignifican en el contexto de las prácticas de análisis orientadas en el marco de los modelos teóricos desarrollados. Estos marcos de interpretación textual amplían desde la



práctica lectora (para el análisis) y escritora (para su redacción) el conocimiento sobre cómo se producen las interrelaciones entre las representaciones mentales de los significados y las representaciones lingüísticas que las comunican según propósitos situados.

Se recomienda, a su vez, introducir el análisis del discurso como campo interdisciplinario, a través del estudio de género enmarcado en tipos -como el discurso político, periodístico, historiográfico y publicitario-. Asimismo, en tanto los discursos son considerados como acontecimientos y prácticas sociales cobran importancia el estudio de las estrategias, los estilos y registros, los géneros. En este sentido, se recomienda el análisis de la relación entre estilo y registros en el campo de los géneros y estos, a su vez, en vinculación con sus particulares condiciones socio-históricas de producción e interpretación.

Bibliografía sugerida

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1980). *Problemas de lingüística general I y II*. México: Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual. *Rev. Signos* [online]. Vol.37, n.56 [citado 2013-04-21], pp. 23-3. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600003>
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2004). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.



- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Escandell Vidal, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Fairclough, N. (1992). *Discurso y cambio social*. Cambridge: Polity Press-Balckwell Publishers.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Ghio, E. y Fernández, M. (2008). *Lingüística sistémico funcional*. Santa Fe: UNL.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau, D. (2003). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Menéndez, S.M. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Litterae Ediciones.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. México: Gedisa.
- Valentino, A. y Fino, C. (comp). (2015). *La información como discurso. Pistas teóricas y analíticas*. La Plata: EDULP.
- van Dijk, T. (1977). (edic. esp. 1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Verón, E. (1987). *El discurso político: lenguaje y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.



Itinerario por la Literatura Argentina II

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La finalidad de este segundo recorrido por la Literatura Argentina es producir una reflexión crítica considerando los grandes problemas a partir de los cuales es posible leerla desde la emergencia de las vanguardias. En principio, se consideran, como puntos de partida de este segundo trayecto, las continuidades y rupturas que se presentarán respecto a la tradición moderna. En este sentido se plantea como punto de inflexión la aparición de una nueva literatura que tendrá como contraparte necesaria a la escritura de Lugones. Al hablar de rupturas y continuidades se hace referencia a la apropiación de temas que, aunque ya aparecían en la obra lugoniana, fueron leídos según las estrategias planteadas por los nuevos procedimientos aportados por las vanguardias europeas. Los problemas de la invención de una tradición, la incorporación del tema fantástico en la literatura en términos de apropiación de los saberes marginales de la enciclopedia, la relectura del corpus decimonónico como estrategia de construcción de un imaginario de Nación son tres de los ejes que articulan las continuidades entre las literaturas de los dos extensos períodos referidos. La oposición entre vanguardias estéticas y políticas sostenida por Jitrik, resulta de importancia para poder pensar los programas de escritura de las vanguardias históricas así como para



poder establecer las estrategias de continuidad y resistencia planteadas por las influencias y reescrituras que se producirán a lo largo de los siglos XX y XXI.

Asimismo, las subjetividades disidentes respecto a los modelos hegemónicos que habían sido impulsados por la nación moderna será un tema de este recorrido. La emergencia de los escritores proletarios encuentra su hito inaugural, tal como lo refiere Bayer, en *Vida de un proletario*, de Pascual Vuotto, a la que considera primera novela de los pobres. Esta novela entra en diálogo con las obras de Alberto Ghirardo, Florencio Sánchez y Rafael Barrett, en tanto proponen un trabajo en torno a las subjetividades subalternas en la literatura argentina, al tiempo que dichos imaginarios encuentran su contrapunto en la profusión de publicaciones de izquierda que se produjo en el periodo.

Esta renovación de las formas escriturales que revisan, complejizan y discuten los modelos identitarios precedentes serán centrales para poder reflexionar, a su vez, sobre los cambios políticos que, a partir del yrigoyenismo, acompañan dichas estéticas. Por otra parte, la presentación de diversos núcleos problemáticos que atienden a la emergencia de la cultura de masas y a las tensiones políticas cifradas en la sucesión de dictaduras militares y la resistencia a las mismas, será de particular interés. Los procesos revulsivos tanto políticos como estéticos, de la segunda mitad del siglo XX cobran relevancia en este periodo ya que es allí donde es posible establecer las claves de lectura de gran parte de los textos de nuestra contemporaneidad.

Al respecto de este último punto, se propondrá un relevamiento de las poéticas y perspectivas editoriales contemporáneas a fin de poner, a las/los estudiantes, en contacto con las tendencias estéticas, políticas y de mercado a partir de las cuales se escribe y se publica literatura hoy en día.

Uno de los criterios que se tomará como central en la construcción de este diseño es poner en relevancia las voces poéticas del periodo, en función de referir la fuerza transformadora y experimental que este género ha tenido y que, a su vez, ha influido sobre la totalidad del corpus literario.



Ejes de contenidos (descriptores)

Tradición, Nación y territorios conjeturales como forma de oposición a los nuevos imaginarios sociales y al devenir cosmopolita de la Nación

La tensión entre modernidad y vanguardias. El contrapunto entre *Lunario sentimental* y *Luna de enfrente* en las modulaciones de la ruptura. Internacionalismo, cosmopolitismo y universalismo en las tendencias estéticas y políticas de la vanguardia. Gironde, Borges y Arlt en un diálogo inaugural de las escrituras de vanguardia. Las aguafuertes y las orillas como metáfora de dos formas de comprender el territorio. El policial y la literatura fantástica como reapropiaciones deudoras de la literatura científica. Vanguardias políticas y vanguardias estéticas en la actualización de una lucha de imaginarios. Raúl González Tuñón y la voz de la pobreza urbana. *El hombre que está solo y espera*: Scalabrini Ortiz y el surgimiento de una mirada populista en la caracterización de la nueva Argentina. La discusión en torno a la lengua de los argentinos, una disputa entre los proyectos letrados y las literaturas populares: el lunfardo, el cocoliche y la lengua del arrabal. Marechal y la búsqueda de una síntesis en la alegoría monstruosa del ser nacional.

Historia, continuidades, apropiaciones y relecturas del siglo XIX

Universalismo y nacionalismo en los imaginarios de la historia. Lugones, Gálvez y Borges. La tensión entre la particularidad de la historia nacional frente a la posibilidad de construir un programa de escritura que universalice lo anecdótico. Reescribir al gaucho: desde la guerra gaucha a las especulaciones en torno al Martín Fierro. La reconversión de la oposición civilización y barbarie. El tema gauchesco como justificación de la invisibilidad de la nueva pobreza en los proyectos de corte identitario. Ezequiel Martínez Estrada y el surgimiento del ensayo nacional: apartarse de la historia para denunciar la historia. Rodolfo Walsh y la resignificación de la experiencia literaria. Escribir la historia en clave de ficciones como forma de resistir la censura. La invención de Eva Perón como metáfora de diferentes modelos políticos: desde *El simulacro* hasta



Esa mujer. Antonio Di Benedetto y la mística de la espera: volver a contar la historia del fracaso. Andrés Rivera y la revolución postergada en *La revolución es un sueño eterno.* *En el aura del sauce* de Juan L. Ortiz, *El collar de arena* de Beatriz Vallejo y *Ese general Belgrano* de Aldo Oliva: pensar el espacio de lo postergado. Darle una identidad discursiva al vacío y a lo invisible. Repoblar las islas: inventar el espacio para escribir la historia de los invisibilizados: Saer y *El limonero real.*

El derrotero de los cuerpos. Desapariciones y disidencias en la literatura argentina de la segunda mitad del siglo XX

Las literaturas de pos-dictadura y la reconfiguración del problema político. Cómo contar el pasado reciente. Desde *Cadáveres* de Néstor Perlongher a *Los pichiciegos* de Fogwill. Militancia y memoria en la poética de Glauce Baldovín y Juan Gelman. La memoria puesta en cuestión: la cultura de masas y la banalidad del recuerdo en la última novelística de Manuel Puig. La desaparición como metáfora de la subalternidad en argentina. *Cómo desaparecer completamente* de Mariana Enríquez, *Aparecida* de Marta Dillon: la literatura como forma de construcción de la memoria reciente en la doble variante del trauma político y el trauma social. Las nuevas formas del realismo: testimonio y autobiografía en Pablo Ramos y Cristian Alarcón. Las experiencias de lo revulsivo como forma de salir de la inercia. Incomodar al lector: los cuerpos destrozados de Selva Almada y Gabriela Cabezón Cámara.

Nuevas escrituras. Nuevas poéticas. Nuevos mercados.

Líneas, tendencias y catálogos editoriales. Los proyectos editoriales independientes. Nuevos poetas. Sistemas de consagración y difusión de autores noveles. Los festivales de poesía y el intento por federalizar la difusión de los escritores. Relevamientos de revistas y suplementos culturales que funcionan como espacios de difusión de autores noveles: Revista Ñ, Revista Anfibia y Eterna cadencia.



Orientaciones metodológicas

Orientar la unidad curricular desde la idea de *itinerario* como un posible recorrido de lectura a través de un *corpus* de textos seleccionados en función de una temática o *problemática* común que se formula a modo de hipótesis permitirá, por un lado, comprender cómo un determinado modo de leer puede producir extrañamiento, redescubrimiento o un re-conocimiento del objeto literario que se estudia; a la vez que ampliar la capacidad de lectura en la medida que en dicha transfiguración del objeto de estudio opera el saber-hacer de la lectura.

Considerar que los *ejes de contenidos* propuestos no prescriben, necesariamente, un orden de desarrollo cronológico. Por lo tanto, es posible diseñar proyectos de cátedra de acuerdo con *criterios temáticos, genéricos y problematizadores*, según el aporte formativo que se estime más significativo y relevante en el itinerario.

Un abordaje desde los Estudios Culturales puede resultar significativo en tanto permite relevar espacios de relativa marginalidad del corpus clásico, y postular lecturas e intertextualidades capaces de redimensionar los debates en torno a los cuales se produjeron las interpretaciones del devenir escriturario en la Argentina.

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugieren instancias de debate y reflexión a partir de los ejes planteados. Incluir otras propuestas artísticas, en diálogo con las postulaciones literarias. Vincular con otros discursos sociales contemporáneos a los textos considerados. Incorporar, en el horizonte de la obra de cada autor, textos - tanto ficcionales como no ficcionales- que manifiesten sus políticas y estéticas. Propuestas de lecturas que posibiliten la superación de la mera atención al argumento y la anécdota, subrayando su vinculación con un eje determinado, es decir, con un eje problematizador. Seleccionar textos que, en la convergencia de temáticas afines, den cuenta de la diversidad de procedimientos narrativos y dramáticos, destacando la diferenciación de un público diferenciado.



Más allá de las obras de lectura obligatoria, proponer un corpus que contemple una serie de posibilidades entre las que los estudiantes puedan optar en el marco de la construcción de un proyecto personal de lectura.

Articulación con *Lecturas críticas I y II*, y los *itinerarios por la Literatura Argentina I la Literatura Latinoamericana I y II*.

Eje transversal: contemplar la *perspectiva de la lectura como generadora de escritura*. En este marco, se sugiere la producción de textos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad.

Bibliografía sugerida

- Borges, J. L. (1997). El escritor argentino y la tradición. En: *Discusión*. Madrid: Alianza.
- Borges, J. L. (1997). El idioma de los argentinos. En *Discusión*. Madrid: Alianza.
- Dalmaroni, M. (2004). *La palabra justa: Literatura, crítica y memoria en la Argentina 1960-2002*. Mar del Plata: Melusina.
- Del Barco, O. (1996). *Juan L. Ortiz. Poética y ética*. Córdoba: Alción Editora.
- Drucaroff, E. (dir.) (2000). La narración gana la partida. En: *Historia crítica de la literatura argentina*. Tomo 11. Buenos Aires: Emecé.
- Giordano, A. (2013). *La conversación infinita*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Gramuglio, M. T. (2013). *Nacionalismo y cosmopolitismo*. Rosario: EMR.
- Gramuglio, M. T. (dir.). El imperio realista. En: *Historia crítica de la literatura argentina*. Tomo 6. Buenos Aires: Emecé.
- Jozami, E. (2006). *Rodolfo Walsh: la palabra y la acción*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- Masotta, O. (1965). *Sexo y traición en Roberto Arlt*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- Molloy, S. (1999). *Las letras de Borges y otros ensayos*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo editora.



- Perlongher, N. (2008). *Prosa plebeya: ensayos. 1980-1992*. Buenos Aires: Colihue.
- Piglia, R. (2016). *Las tres vanguardias: saer, Puig, Walsh*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Rosa, N. (1997). *Tratados sobre Néstor Perlongher*. Buenos Aires: Editorial Ars.
- Rozenmacher, G. (2013). La tortura como hábito. En: *Obras completas*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional-Colección Jorge Álvarez.
- Saer, J. J. (1999). Borges como problema. En: *La narración objeto*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Saer, J. J. (2010). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sarlo, B. (1988). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sarlo, B. (2007). *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sarlo, B. (2007). *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schwartz, J. (ed.) (2007). *Oliverio. Nuevo homenaje a Girondo*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Viñas, D. (1996). Boedo y Florida en los años del radicalismo clásico. En: *Literatura argentina y política*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Viñas, D. (Dir.) (2006). Yrigoyen entre Borges y Arlt (1916-1930). En: *Literatura argentina siglo XX*. Buenos Aires: Paradiso: Fundación Crónica general.
- Viñas, D. (Dir.) (2007). El peronismo clásico (1945-1955). Descamisados, gorilas y contreras. En: *Literatura argentina siglo XX*. Buenos Aires: Paradiso: Fundación Crónica general.
- Viñas, D. (Dir.) (2010). De alfonsín al menemato (1983-2001). En: *Literatura argentina siglo XX*. Buenos Aires: Paradiso: Fundación Crónica general.



Literaturas Medievales y Renacentistas

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

En el marco de la periodización propuesta en este diseño para el estudio de las literaturas occidentales, esta unidad curricular apunta al estudio y la crítica de las manifestaciones literarias que se producen en Occidente en el período que se extiende desde el siglo XII al siglo XVI. De modo que la unidad curricular abarca para su estudio dos períodos históricos-estéticos: la Edad Media (baja Edad media) y el Renacimiento (siglo XV-XVI).

Las finalidades formativas de esta unidad curricular prevén promover el abordaje reflexivo tanto de textos teóricos sobre las unidades de periodización como de las obras literarias producidas en esos contextos e impulsar el conocimiento y la indagación crítica de las manifestaciones literarias de este período. Para ello, el estudio de esta literatura supondrá vínculos con unidades curriculares del diseño. Por un lado, con el espacio precedente del primer año de la carrera -las *Literaturas Antiguas*- en tanto se otorga a las culturas griega y romana un valor modélico y cultural que opera sobre los imaginarios a partir de los cuales se construye la idea de una *cultura europea*. Por otro lado, con la unidad curricular que continúa, en tercer año -las *Literaturas Modernas*- en tanto se propondrá que la construcción de una identidad europea -hecho necesario en el contexto de la expansión colonial- encontrará su antecedente inmediato



en las lecturas políticas y estéticas que durante este período (medieval y renacentista) tendieron a construir un rasgo de unidad continental.

Se intentará pues, establecer estrategias de legitimación, proyecciones, continuidades y también rupturas que las manifestaciones literarias de este período textualizan con relación a tales vinculaciones curriculares.

La relevancia del estudio de esta literatura radica no sólo en la reconstrucción de su rico, vasto y complejo acervo, a partir de ciertas tradiciones o determinados autores, sino en la necesidad de proveer de fundamentos críticos e instancias de reflexión – contextualizadas social e históricamente- a las problemáticas que rodean la emergencia de estos textos y sus proyecciones en imaginarios ulteriores: *occidentalismo y eurocentrismo*.

En tal sentido, y en razón de la complejidad que estos estudios culturales y literarios ofrecen se intentará definir las relaciones más significativas que establecen estas tradiciones literarias con los procesos históricos y filosóficos más relevantes a partir de los cuales producir una lectura del corpus literario que se propondrá en cada proyecto de cátedra.

A tales fines es que se sugiere el trazado de los siguientes ejes de contenidos: *Problematización del campo de estudio*, donde a partir de una revisión crítica de los conceptos historiográficos de Edad Media y Renacimiento, se propone estudiar cómo se constituye la *idea de Europa*. Se sugiere analizar las incidencias de las transformaciones, que tanto a nivel de los imaginarios como en términos económicos, impactaron en la estructuración de un nuevo orden mundial durante este período. Las transformaciones en los imaginarios europeos que se producen a partir de las Cruzadas y la reapertura de los viajes a Oriente, las conformaciones de las ciudades ligadas al comercio así como el surgimiento de la escolástica serán eventos relevantes a la hora de reflexionar acerca del lento y desigual proceso de transformación a partir del cual se construirá la Europa moderna. *Los ciclos épicos*: a partir del cual se sugiere trabajar con los corpus escritos a través de los cuales se fijaron textos históricos, míticos, y épicos



que pertenecían al acervo de las culturas orales. En tanto el análisis de estos corpus escritos en lenguas vernáculas permitirá una aproximación a la estructuración social, la ética y las valoraciones que organizaban el imaginario medieval. Los cantares de gesta, entre los cuales se pueden citar: la *Canción de Rolando*, el *Cantar del Mio Cid*, el *Cantar de los Nibelungos*, el Ciclo artúrico y los *Edda* islandeses permiten caracterizar, al menos en sus rasgos más definitorios, el ordenamiento y los imaginarios de las sociedades dentro de las cuales tuvieron su desarrollo. *La literatura de los s.XIV y XV: un mundo en crisis*, donde comienzan a consolidarse las ciudades-estados (capitalismo mercantil) y la secularización de la cultura que influyó de manera decisiva en la cultura renacentista europea y favoreció determinadas maneras de relación entre los intelectuales y la cultura. *Tensiones entre la cosmología isabelina y el pasado pagano en el renacimiento inglés, y las novedades temáticas y formales a partir del renacimiento español*. Este último eje propone hacer énfasis en el desarrollo de los corpus cervantino y shakesperiano en tanto se configuran como centrales de las tradiciones canónicas de la literatura occidental.

Ejes de contenidos (descriptores)

Problematización del campo de estudio

La noción de cultura occidental y de *literatura europea*: la idea de Europa. Revisión crítica de los conceptos de Edad media y Renacimiento. Los Re-nacimientos. El renacimiento del siglo XII. La época de las Cruzadas, la consolidación de las ciudades y los primeros Estados burocráticos de Occidente. El arte gótico como proyecto de la cristiandad. Las primeras universidades europeas, y la recuperación del pasado griego y latino. Apogeo de la Escolástica.

Geopolítica del conocimiento en contrapunto con la historia de la filosofía occidental. Doble colonización del tiempo y del espacio en el s.XVI para la emergencia de Europa como punto de referencia planetario: Colonización del tiempo, invención de la Edad Media y la Antigüedad como antecedentes del Renacimiento. Conformación de una



historia lineal y universal. Colonización del espacio: surgimiento de la idea de cuatro continentes (Asia, África, América) en referencia a la centralidad de Europa: eurocentrismo.

Los ciclos épicos medievales

Los cantares de gesta: orígenes e influencias. El ideal heroico. La epopeya francesa: rasgos formales, marcas de oralidad, fórmulas y estructuras épicas, recursos retóricos, la tópica. Literatura y propaganda. Contexto cultural: heroísmo, vasallaje y cristianismo. El sistema tri-funcional. La epopeya nórdico-germánica: rasgos formales, marcas de oralidad, recursos retóricos, elementos renovadores del género. Contexto cultural: el universo germánico. Cristianismo y paganismo. El rol de la mujer. Los elementos sobrenaturales. La novela cortesano-caballeresca. Reconfiguración del Amor en Occidente. Aspectos formales y recursos poéticos. Contexto cultural: Amor cortés, magia y justicia medieval. La épica castellana: rasgos formales, recursos retóricos, la tópica, elementos renovadores del género. Contexto cultural: nobleza infanzona versus nobleza de sangre. Moros y cristianos.

Literatura del siglo XIV y XV: un mundo en crisis

Decadencia de la sociedad feudal y las transformaciones sociales en la emergencia de las ciudades-estados. La revolución comercial y su relación con el desarrollo del relato medieval. Emergencia del antropocentrismo como fundamento de valor: la crisis bajomedieval y el Renacimiento. Ideario humanista frente a la Edad Media. Trasfondo teologal y secularización. Humanismo y Renacimiento: proyecciones en la literatura europea. Ideal de cultura laico y su proyección en la cultura renacentista europea. Transición hacia el renacimiento. Relación entre intelectual y cultura y su proyección en las literaturas de otros tiempos. El *Dolce stil novo* y sus antecedentes en el amor cortés. Escritos líricos: Petrarca. Los Romances: expresiones de una transición. Lírica cortesana en España: sincretismo erótico-religioso. La Tragicomedia de Calisto y



Melibea (*Celestina*) Fernando de Rojas: amor, desencanto y moralidad en crisis. La obra y sus componentes paródicos del amor cortés. Dante: *La Divina Comedia* y la literatura política.

Tensión entre la cosmología isabelina y el pasado pagano en el renacimiento inglés

Hacia una revisión del concepto de Renacimiento: diferentes perspectivas teóricas. La consagración del artista como personalidad autónoma. La cosmología isabelina en el marco del Renacimiento inglés. Renacimiento y Barroco. La idea de orden en la literatura renacentista y el teatro isabelino. Literatura y utopía. El género utopía y la mirada antropocéntrica del Renacimiento. Rasgos del discurso utópico y funciones socio-políticas de las utopías literarias. Tensiones entre antropocentrismo y teocentrismo en el teatro isabelino: rasgos, géneros y procedimientos. La figura del gobernante y la preservación de las jerarquías: la ruptura como caos. Recuperación de los elementos paganos en el reinado de Jacobo.

Novedades temáticas y formales a partir del Renacimiento español

Renacimiento español en el siglo XVI. Renacimiento y barroco: equilibrio y confusión. Narrativa española del Siglo de Oro: novedades temáticas y formales en la narrativa. Un nuevo género: la novela picaresca. La autobiografía contra-ejemplar y el anti-héroe. Surgimiento de la novela moderna. Miguel de Cervantes y el contexto político y sociocultural de su época. Persistencia del discurso caballeresco a través del proceso paródico: la ambigüedad. El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha: entre Renacimiento y Barroco. Interdiscursividad e intertextualidad. Teatro español del Siglo de Oro. Reelaboración de motivos de la tradición literaria, la historia y la leyenda. El código de honor como motivo dramático. Lope de Vega. Calderón de la Barca.

La Lírica: Garcilaso de la Vega, Luis de Góngora y Argote. Francisco de Quevedo y Villegas. Poesía mística.



Orientaciones metodológicas

Para el abordaje de tales ejes de contenido, se sugiere el enfoque de la Literatura Comparada en tanto permite trazar un recorrido que tenga como *eje* una perspectiva *tematológica y problematizadora*, a través de la indagación acerca de *temas y motivos* literarios que propicien la articulación de las obras y autores seleccionados en un entramado de relaciones significativas, ofreciendo propicios enfoques para la discusión de problemas de historiología y tematología; así como las nociones de *visión de mundo* y *fundamento de valor* que posibilitan la construcción de un eje de sistematización que permite caracterizar cada período desde un punto de vista no solo estético sino también histórico y cultural.

Se sugiere este enfoque comparatista en tanto puede resultar valioso en la enseñanza de la literatura ya que permite ampliar el sistema de referencias literarias, reflexionar sobre el fenómeno literario al confrontarlo con otros fenómenos semejantes y diversos en otras literaturas que plantean posibles estructuras comunes, variantes ideológicas y formales, al mismo tiempo que propicia un análisis textual significativo a partir de las transformaciones intertextuales. Por ejemplo, con relación a la tradición literaria italiana, se intentará mostrar los ejemplos relevantes de ésta en tanto definición de un ideal de cultura laico que influyó de manera decisiva en la cultura renacentista europea y favoreció determinadas maneras de relación entre intelectuales y la cultura que se identifican también en las literaturas de otros tiempos. Así, también, en relación con la literatura de tradición inglesa, puede hacerse foco en destacar las manifestaciones del teatro isabelino, las formas particulares de la tradición narrativa y los rasgos originales que, a partir del romanticismo, adquiere este sistema literario.

Es posible, incluso, llevar adelante propuestas de cátedra que permitan una “lectura” de las literaturas en Europa que se desarrollan entre el siglo XII y los llamados Re-nacimientos o Re-apropiaciones del pasado desde la perspectiva de los *estudios postcoloniales*.



Articular esta unidad curricular con las Literaturas Antiguas y Modernas, para el trabajo en torno a las *claves de lectura* que permitan establecer relaciones intertextuales entre obras de la literatura clásica griega y latina y textos de las literaturas de tradición europea a los fines de reflexionar acerca de *la noción de cultura occidental y de "literatura europea"* en lo que implica la *idea de Europa*.

Eje transversal: oralidad, lectura y escritura como objetos de estudio. Contemplar la perspectiva de *la lectura como generadora de escritura*. Entre las opciones posibles, se sugiere la producción de reseñas de textos teóricos, informes de lectura, informes monográficos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad.

Bibliografía sugerida

- Álvarez Palenzuela, V. A. (2013). *Historia universal de la Edad Media*. Barcelona: Ariel.
- Auerbach, E. (1969). *Lenguaje literario y público en la Baja Latinidad y en la Edad Media*. Barcelona: Seix Barral.
- Auerbach, E. (2008). *Dante: poeta del mundo terrenal*. Barcelona: Acantilado.
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Beverley, J. (1987). *Del Lazarillo al sandinismo: Estudios sobre la función ideológica de la literatura española e hispanoamericana*. Minneapolis: The Prisma Institute.
- Bloom, H. (2009). *Shakespeare. La invención de lo humano*. Bogotá: Norma.
- Burke, P. (2000). *El renacimiento europeo*. Crítica: Barcelona.
- Calvino, I. (1992). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquest.
- Curtius, E. (1993) *Literatura europea y Edad Media latina*. En: *Literatura europea y Edad Media latina*. México: FCE.



- Dotras, A. M. (1994). Cervantes: Don Quijote de la Mancha. En. *La Novela Española de Metaficción*. Asturias: Ediciones Júcar. .
- Duby, G. (2011). *Arte y sociedad en la Edad Media*. Buenos Aires: Taurus.
- Frenk, M. (2006). *Poesía popular hispánica: 44 estudios*. México: FCE.
- Gnisci, A. (2002). La literatura comparada. En Gnisci, A. (ed.). *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- Guglielmi, N. (2008). *Ocho místicas medievales (Italia, siglos XIV y XV). El espejo y las tinieblas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Highet, G. (1996). Hacia el Renacimiento: Petrarca, Boccaccio, Chaucer. En: *La tradición clásica*. México: FCE.
- Huizinga, J. (2001). *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza editorial.
- Le Goff, J. (2008). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Barcelona: Gedisa.
- Le Goff, J. (2004). *Mercaderes y banqueros en la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maravall, J. A. (1975). *La cultura del barroco. Análisis de una estructura histórica*. Barcelona: Ariel.
- Margarit, L. (2014). *Leer a Shakespeare*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Mignolo, W. (comp.) (2001). Introducción. En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Nivelle, A. (1978). ¿Para qué sirve la Literatura Comparada? En Schmelling, M. (comp.) *Teoría y praxis de la Literatura Comparada*. Barcelona: Alfa.
- Panofsky, E. (1986). *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza.
- Paz Gago, J.M. (1995). *Semiótica del Quijote. Teoría y práctica de la ficción narrativa*. Rodopi: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Steiner, G. (2007). *La idea de Europa*. México: FCE.
- Yates, F. (1986). *Las últimas obras de Shakespeare*. México: FCE.



Unidad Curricular Opcional (UCO)

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Docente II: La Institución Escolar

Formato: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se realiza un acercamiento, reconocimiento y problematización de las instituciones educativas, como organizaciones mediadoras entre la sociedad, los saberes culturales significativos y los estudiantes.

Se comprende a las escuelas como instituciones educativas situadas, donde ocurre y transcurre cotidianamente el enseñar y el aprender, atravesadas y constituidas



por conocimientos de índole diversa, entremezclados con historias, ilusiones, proyectos, y dispositivos organizativos.

Se pretende que los/las estudiantes recuperen las categorías aportadas por la unidad curricular *Instituciones Educativas*, en pos de comprender diversas dimensiones y aspectos de las organizaciones y/o instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural.

En este marco, se trata de que los/las futuros/as profesores/as comiencen a asumir el trabajo pedagógico como una práctica socio-política, fundamentada, rigurosa y comprometida, focalizando la dimensión institucional de la tarea de enseñar.

Se espera que este taller promueva el análisis y la deconstrucción de prácticas institucionales arraigadas en el sentido común pedagógico, haciendo intervenir las nociones de poder, conflicto y género, afianzando el compromiso con la democratización de las instituciones.

Ejes de contenidos (descriptores)

La trama social en que se inscribe la escuela

La escuela situada: organizaciones e instituciones que conforman el entorno escolar. Experiencias que potencian la función cultural de la escuela. Articulación con organizaciones de la comunidad, sujetos y situaciones que trascienden el ámbito escolar, la ruptura del aislamiento y la apertura a experiencias y oportunidades para el aprendizaje. Representaciones sobre la cultura escrita y las finalidades de la escritura que se sostienen en el barrio, la casa, la escuela. Representaciones escolares en torno al rol, la importancia de la enseñanza de la literatura. Relevamiento de proyectos de promoción de lectura impulsados en el contexto escolar. Relevamiento de líneas institucionales que propendan a la construcción de un abordaje transversal, por año e inter-años, del problema que representa leer y escribir en el aula. Relevar diferentes prácticas de lectura y escritura que se lleven adelante en la escuela.



Observación en clave de análisis de las instituciones escolares

Dimensiones para analizar, comprender y organizar las instituciones educativas. La gestión institucional y las culturas institucionales. Cultura escolar y realidades socioculturales.

Procesos de Institucionalización: lo Instituido-Instituyente. Tensión, conflicto y movimiento institucional.

Gramática escolar de la escuela secundaria. Escuela y vida cotidiana. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos. Las escuelas como espacios formales de circulación de saberes. Los eventos de las escuelas (actos escolares, olimpiadas, ferias, muestras artísticas, entre otros) y la participación del campo disciplinar.

Articulación intra-nivel (ciclos, departamentos, coordinación pedagógica, otros) e inter-niveles (el pasaje entre niveles educativos y la continuidad de aprendizajes de las trayectorias de los estudiantes).

Las modalidades educativas: rural, de jóvenes y adultos, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de privación de la libertad, de educación especial, educación artística, intercultural bilingüe, entre otras.

Observación y análisis de la convivencia escolar

La norma y la autoridad pedagógica como instancias estructurantes de la vida democrática institucional. Nuevos encuadres normativos. Análisis de los dispositivos disciplinarios y de los Acuerdos de Convivencia Escolar. Reglamentos.

Estrategias y actividades institucionales y del aula. El lugar de los Consejos de Convivencia Escolar. El Centro de Estudiantes. Las Ruedas de convivencias. El rol del docente tutor facilitador de la convivencia. El rol del preceptor. Implicación y participación de las familias y los estudiantes.

Planificación y desarrollo de proyectos institucionales



El concepto y la acción de planificar. La planificación como investigación: una hipótesis de trabajo. Un documento escrito y público.

Experiencias de micro enseñanza: realización de intervenciones pedagógicas, inserción como auxiliar del docente en el nivel y contexto a elección, tutorías de estudiantes acompañando al docente, desarrollo de proyectos específicos y aprendizaje-servicio, participación en eventos de la escuela.

Lectura y análisis de materiales y documentación escolar. Los materiales del profesor: planificación, plan anual, proyectos, libro de aula, actas de reuniones, bibliografía utilizada, documentos ministeriales y del estudiante. La carpeta escolar.

Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas institucionales

Principales procedimientos y herramientas para el abordaje de las prácticas institucionales: observación participante, el registro etnográfico, el diario de clases, entrevistas, análisis de casos, el portafolio, análisis de documentos y de proyectos institucionales, relevando el aporte disciplinar.

Formulación de problemas, elaboración de hipótesis, sustentación y análisis de la información. Documentación pedagógica de experiencias.

Orientaciones metodológicas

Para el análisis de las instituciones educativas, se sugiere utilizar las perspectivas etnográficas y la observación directa de su vida cotidiana, con la intención de superar la visión formalista de las instituciones y aprehender los aspectos micropolíticos que caracterizan la complejidad de las mismas.

Al mismo tiempo, resulta necesario revisar la inscripción de la disciplina (propia de cada profesorado) al interior de la cultura escolar; atendiendo a los rituales, las rutinas, los usos del tiempo, los espacios, los objetos; mandatos y representaciones que la implican. Se sugiere trabajar con los imaginarios de los docentes y estudiantes acerca de qué se enseña y qué debería enseñarse en el desarrollo de las clases de lengua y/o literatura. Se recomienda emprender actividades de análisis que permitan identificar la



existencia de continuidades, acuerdos y selección de contenidos a nivel institucional que articulan la práctica de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes años de la escuela.

La utilización y construcción de herramientas tanto para analizar como para intervenir en las dinámicas institucionales, y al mismo tiempo, la concreción de procesos de planificación y desarrollo de experiencias de intervención contextualizadas, cobrarán un lugar destacado en el desarrollo de este taller de práctica.

Así, narrativas de experiencias de micro enseñanza y estudios de casos se enriquecen si, junto a recursos, medios y materiales curriculares de uso frecuente, se incorporan diversos soportes y formatos accesibles desde las TIC, propiciándose el uso y producción de diversos recursos digitales, (documentos, videos, cámaras digitales, portales en la Web, blogs presentaciones audiovisuales, software educativo, de simulación, aulas virtuales, entre otros), para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración.

Se sugiere que los/las estudiantes puedan producir proyectos de intervención institucional ligado a la producción y lectura de textos en las escuelas que se observaron durante el año, tales como Proyecto para el uso de la biblioteca, proyectos de promoción de lectura, proyecto de revistas escolares, proyectos de construcción de relatos utilizando TIC -realización, de animaciones, videos de ficción, documentales escolares-, entre otros posibles.

Bibliografía sugerida

- Anderson, G. y Blase, J. (1987). *El contexto micropolítico del trabajo de los maestros*. Universidad New México: Mimeo.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Conferencia inaugural en el *Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE/ UNESCO.
- Ferry, G. (2001). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Frigerio, G. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar, *Novedades Educativas* (México). Año 16, núm. 159, pp. 6-9.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Krichesky, G. (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Krichesky, M. (2006). *Proyectos de Orientación y Tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en el contexto neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994*, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires: NOVEDUC Editorial.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. En: *Revista de Educación. Nro 284*. Madrid. MEC. pp. 133 – 158.
- Tizio, H. (Coordinadora) (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.) *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.



Taller Integrador II

Se aborda a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares pertenecientes a los Campos de Formación General y Específica y estudiantes del IFD que se encuentren cursando tales unidades curriculares, coordinado por la pareja pedagógica del Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

El taller se organiza en torno al eje *La institución escolar* procurando la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:

- Instituciones Educativas
- Didáctica y Curriculum
- Psicología y Educación
- Itinerario por la Literatura Argentina II
- Práctica Docente II: la Institución Escolar

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres en el año.

TERCER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Alfabetización

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.



	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular pertenece al campo de la formación general, y se articula con Producción Oral y Escrita, Lingüística general, Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II, Pedagogía, y Psicología y Educación; con enlaces directos hacia el campo de la formación en la práctica profesional. En tanto se considera a la alfabetización como un proceso que se extiende a lo largo de la vida de un sujeto, esta unidad curricular se piensa a propósito de generar una reflexión crítica sobre los imaginarios, construcciones y procesos que ponen en relación la experiencia subjetiva con la escritura en contextos escolares y extraescolares.

Aprender a leer y a escribir es un derecho y una exigencia escolar desde que la escuela del siglo XIX asumió la misión de formar ciudadanos: miembros activos de un entramado social que se reconoce en su historia, su literatura, sus leyes y en su Constitución, todas escritas. De modo que, alcanzar los conocimientos necesarios para participar activamente de comunidades de lectores y de escritores, aún más en este mundo de redes globales, sigue siendo una tarea fundamental de la escuela de hoy.

Además, la lectura y la escritura se han ido resignificando a través del tiempo. Por una parte, implican el dominio de un sistema gráfico que produce significados en función de ciertos principios. Por otra, y a la vez, suponen el dominio de un conjunto de dispositivos gráficos complementarios (puntuación, distinciones ortográficas y tipográficas) y de ciertas prácticas. En suma, de tradiciones de lectura y de escritura que, en cada época y lugar, dan sentido particular a estas prácticas y a las nociones de texto, de lector, de escritor, de legibilidad, entre otras ligadas a las culturas de lo escrito.

Se propone esta unidad curricular como ámbito para la indagación teórica sobre las problemáticas de la alfabetización y de su conceptualización. Su objeto es la escritura en sus dimensiones lingüística, social y cultural. Se espera, en esta unidad,



reflexionar acerca del derecho de cada sujeto a participar activamente en entornos crecientemente letrados, a través de un proceso de aprendizaje continuo. Con referencia a esta última apreciación es necesario señalar que esta unidad curricular apunta a la problematización de los supuestos hegemónicos con que se pensó la escritura en los contextos letrados de la escuela moderna. Esto, en tanto sostener la necesidad de deconstruir imaginarios que legitiman y estructuran modelos de exclusión ligados a perspectivas de corte civilizatorio y a estratificaciones en la legitimidad de las experiencias culturales diversas respecto a los modelos identitarios del Estado liberal.

Se parte de la pregunta referida al carácter de la alfabetización, a partir de la indagación en las diferentes concepciones que se han elaborado a través del tiempo, y se analizan las relaciones posibles que han existido o persisten entre aquello que se conceptualiza como alfabetización y los imaginarios subyacentes que hacen referencia a la existencia de niveles, a la idea de analfabetismo, de funcionalidad, a los sujetos e instituciones involucrados, y a las acciones prescriptas o propuestas para llevarla a cabo.

Se prevé el estudio de las diferentes categorías posibles para el abordaje de las problemáticas de la alfabetización, y se pretende establecer el *continuum* del conjunto de acciones alfabetizadoras institucionalizadas desde las primeras etapas hasta la consolidación de la alfabetización avanzada correspondiente al nivel secundario y su proyección en los desafíos planteados por el nivel superior.

Las prácticas docentes referidas al trabajo alfabetizador se configuran acordes a teorías del aprendizaje, de la enseñanza, de la lengua en tanto su definición como objeto de estudio y a las representaciones que operen acerca de la escritura en los contextos escolares. Es por esto que el recorrido propuesto en esta unidad curricular transita por las concepciones sobre lengua y lenguaje y sus consecuencias didácticas, y por la Psicolingüística, como el campo disciplinar que remite a las búsquedas y formulaciones teóricas en torno a la adquisición del lenguaje y la elucidación de los procesos psicológicos cognitivos que estos fenómenos involucran.

Finalmente, dado que la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido (y sigue



siendo) históricamente asumida por la escuela, es necesario enmarcar esta práctica en el contexto escolar. En este sentido, se postula la creación de un contexto en el que sea necesario leer para escribir y escribir para leer, es decir de una dinámica de trabajo en el aula que ubica a los/las docentes más cerca de los/las niños/as y jóvenes, y también como protagonistas de situaciones en las que todos comparten para qué, qué y a quién se lee y escribe.

Ejes de contenidos (descriptores)

Problematización del campo de estudio

La alfabetización en el contexto de la organización nacional. Alfabetización y ciudad letrada: civilizar y alfabetizar en el contexto de la formación de marcos identitarios nacionales. Experiencias alfabetizadoras en América Latina. Campañas alfabetizadoras en contextos de exclusión. Alfabetización durante la última dictadura cívico militar. El Congreso Pedagógico Nacional y el Plan Nacional de Alfabetización. La alfabetización en los noventa: incidencia de los nuevos desarrollos de las ciencias del lenguaje en el campo de la alfabetización. Ley de Educación Nacional N° 26.206: la alfabetización como proceso de formación de ciudadanía; institucionalización de la cátedra de alfabetización inicial; primero y segundo grado como unidad pedagógica; inclusión de las personas con discapacidad. Experiencias de promoción y democratización de la lectura, un caso: el plan nacional de lectura.

Sobre la naturaleza de la escritura. Problematizar la adquisición

Los niveles del lenguaje que interactúan en función de la construcción del significado en la lectura y la escritura. Relaciones entre oralidad y escritura: sistemas autónomos e interactuantes. Perspectivas. La escritura como objeto lingüístico, histórico, cultural y social: las culturas de lo escrito. La escritura como sistema de representación de la lengua. Sistemas de escritura. La escritura como objeto semiótico: aspectos gráficos y ortográficos. Escritura y conocimiento.



Teorías psicolingüísticas y psicosociolingüísticas sobre la adquisición y uso del lenguaje: conceptos claves, temas y problemas. La relación pensamiento-lenguaje y las teorías de adquisición: Teorías de base lingüística (innatismo, funcionalismo e interaccionismo) y teorías de base psicológica (conductismo, constructivismo y sociointeraccionismo). Adquisición y aprendizaje en el debate sobre los modelos alfabetizadores. Consecuencias de los diferentes enfoques en las prácticas educativas.

¿Métodos o prácticas de lenguaje?

Los métodos alfabetizadores y el normalismo. Las prácticas hegemónicas y la construcción de identidad. La ortografía y la caligrafía como reguladoras de lo normativo. Las prácticas de enseñanza de la escritura en la encrucijada de las transformaciones de los campos de saber. La escritura como forma de relevar la experiencia del mundo. Emilia Ferreiro y las hipótesis de adquisición de la lengua escrita. Los debates en torno a las formas de sistematizar la enseñanza de la escritura. El método en suspenso. Espacio para las construcciones subjetivas y sistematicidad de la enseñanza en una aparente oposición. Las operaciones mentales: instrumentar y sistematizar el acceso al saber. La alfabetización integral consecuencia de esta forma de comprender la relación escritura-saber. La alfabetización de adultos: la necesidad de establecer un equilibrio entre lo normativo y la validación de la experiencia del sujeto que aprende (Freire).

La construcción de textos en el aula

Diferentes perspectivas en la enseñanza de la escritura de textos. Políticas de la escritura y escrituras políticas. Las ideologías subyacentes en los enfoques de construcción de la escritura. Imaginarios y representaciones docentes referidos al valor diferencial de los textos. La alta y la baja cultura: escribir según un modelo; una pervivencia del imaginario normalista. La validación de la experiencia histórica, cultural y social del sujeto que escribe. La escritura como registro de la propia experiencia. La negociación



de identidades culturales en la enseñanza de la lengua estándar y en la promoción de modelos textuales. El fracaso escolar y la relación con los imaginarios en torno a la escritura en la escuela. Modelos pragmáticos, alfabetización integral, alfabetización desde la literatura, alfabetización desde los múltiples lenguajes: alternativas para promover prácticas de escritura y generar aprendizajes significativos. Cómo proponer escrituras, cómo corregir escrituras: un problema ligado a la validación de imaginarios, representaciones y experiencias sociales. La escritura como práctica de subjetivación o como reproducción de prácticas excluyentes.

Modelos emancipadores y modelos reproductivistas

La relación entre literatura y escritura en las aulas. La doble comprensión del objeto literario: modelos éticos y estéticos frente a las caracterizaciones en términos de dilema y amoralidad (Barthes). Construcción de corpus textuales, modelos ideológicos y legitimidad selectiva de experiencias sociales. Los modelos pragmáticos y el corrimiento de la literatura como práctica específica: el correlato entre el vaciamiento y la despolitización de la escuela, una consecuencia del neoliberalismo. El pensamiento crítico en el aula: la experiencia de lectura como posibilidad de enunciar dilemas culturales. La desnaturalización de los significantes y la necesidad de validar las experiencias individuales de escritura. Leer desde la estructura y leer desde la teoría. Reflexión a partir de categorías críticas que evidencien los supuestos culturales subyacentes en las prácticas de escritura. Enseñar para el trabajo, escribir para el trabajo: estrategias de desideologización y reproducción de marginalidad en los contextos neoliberales.

Orientaciones metodológicas

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura involucran un campo multi e interdisciplinar en el que se continúan dirimiendo enfoques, teorías y tensiones con características específicas. En y entre las disciplinas involucradas se producen



entrecruzamientos epistémicos, teóricos y metodológicos y, por ello, articulaciones y polémicas. No se desconocen, por ejemplo, las discusiones en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como procesos psicológicos y cognitivos en los que los fenómenos intersubjetivos están presentes.

En el ámbito científico se han operado cambios decisivos en las perspectivas teóricas que se plantean en este campo. Entre ellos, se han enriquecido las tradicionales Ciencias del Lenguaje por la difusión de trabajos de dominios disciplinares que no son específicos ni originarios en ellas, tales como la Historia, la Sociología, la Antropología, la Psicología. El reconocimiento simultáneo de varios campos del saber, en particular sobre las relaciones entre oralidad y escritura y los modos de existencia social de las prácticas de lectura y de escritura, permite problematizar la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura.

Por este motivo, es imprescindible la articulación de esta unidad curricular con otras de la carrera, como Lingüística General, Producción Oral y Escrita, Psicología y Educación, Pedagogía y las Didácticas específicas. Se recomienda un trabajo que permita integrar los aportes teóricos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos en el marco de las problemáticas específicas de la enseñanza de la lectura y la escritura. A partir de la búsqueda del diálogo permanente entre teoría y práctica se procurará contribuir a que los/las estudiantes elaboren instrumentos de análisis y estrategias de intervención adecuadas a las prácticas educativas que la cultura escrita de hoy requiere. En este sentido, las distintas líneas temáticas que se entrecruzan en esta unidad curricular para la configuración de un horizonte de problematización relativo a la alfabetización se articulan con el espacio de intersección entre contenidos disciplinares y los demás campos de la formación docente.

Se sugiere poner un particular énfasis en el análisis de propuestas de escritura que se produzcan en los talleres así como en las planificaciones de las didácticas. Se considera relevante poder analizar secuencias alfabetizadoras que den cuenta de didácticas según diferentes niveles de complejidad a fin de poder pensar intervenciones



concretas en contextos escolares de gran disparidad.

Además, se sugiere el trabajo con escrituras concretas de estudiantes de los niveles primario y secundario de diversos contextos educativos a fin de poder establecer indicadores de evaluación que permitan sistematizar y organizar intervenciones didácticas que acompañen los procesos alfabetizadores.

Por otra parte, se sugiere el relevamiento de materiales curriculares, del mercado editorial y oficiales que permitan inferir los modelos alfabetizadores propuestos como marco, así como el análisis comparado de propuestas e intervenciones tendientes a transformar imaginarios y prácticas ligadas a la alfabetización.

Asimismo, reviste interés poder establecer la relación entre el sujeto escolar, las prácticas de aula y los imaginarios escolares, ligados éstos a proyectos explícitos o al curriculum oculto, ya que es a partir de pensar esta intersección cuando se puede comenzar a hablar de una escuela inclusiva. Se destaca la importancia de formular proyectos institucionales que apunten complementariamente hacia los objetivos alfabetizadores, que no se acotan a la enseñanza de la lengua sino que involucran a todas las áreas curriculares.

Bibliografía sugerida

- Baez, M. (2016). Documentos del ATENEO Aprendizaje comprensivo de la lectura y la escritura. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Benveniste, E. (2014). *Últimas lecciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bigot, M. *et al.* (2001). *Alfabetización sin fronteras*. Rosario: UNR.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



- Bruner, J. (1984). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
Buenos Aires: FLACSO. Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Kauffman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (1997). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009-2015). La formación de maestros que enseñen a leer y escribir: el desafío de la Formación Docente. Colección Desarrollo Profesional Docente. Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Ciclo_de_Alfabetizacion_Inicial_2015.pdf
- Nemirovsky, M. (2003). Lectura, escritura y escuela. En Nemirovsky, M. (coord.) *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. Madrid: CIE.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, M. y Lebrero, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Puiggrós, A. et al. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955– 1983)*. Buenos Aires: Galerna.



- Tedesco, J.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987). *El proyecto educativo autoritario*.
Teverosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
Teverosky, A. y Gallart M. S. (Comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori Editorial.
Vygotski, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Planeta.

Filosofía

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La unidad curricular Filosofía pertenece al Campo de la Formación General y se ubica en el tercer año de la carrera. Está pensada para integrarse en este punto del proceso del desarrollo curricular a los fines de atender a las exigencias formativas concretas del/de la futuro/a docente, que son en este caso, del orden de los saberes y de las prácticas reflexivas propias de la filosofía como campo disciplinar. Pero además, y en consonancia con lo anterior, este espacio apunta a proporcionar a los/las estudiantes, una serie de herramientas conceptuales y claves interpretativas específicas acerca de procesos histórico-políticos de gestación de ideas y corrientes ideológicas, con el objetivo de desarrollar articulaciones enriquecedoras con otras unidades curriculares del



Campo de la Formación Específica del tercer y cuarto año, tales como Literaturas Modernas y Contemporáneas e Itinerario de Literatura Latinoamericana I e Itinerario de Literatura Argentina, respectivamente.

La elección de los descriptores responde a una selección y organización de contenidos que permite atender de manera integrada, a las dos dimensiones que siempre definieron canónicamente la enseñanza institucional de la filosofía. En tal sentido, se agruparon cuestiones fundamentales que retornan e insisten en la interrogación filosófica sin perder la perspectiva histórica y cuyo desarrollo pretende aportar elementos teóricos para el ejercicio del diálogo, la lectura crítica y el debate, más que al desarrollo de obras y conceptos en el marco de vidas filosóficas que a su vez se inscriben en los encuadres más amplios de las corrientes y los períodos al modo de los manuales y las historias. En este planteo articulado de la perspectiva histórica y la formulación de cuestiones o problemas, se definen entradas pertinentes para reflexionar sobre algunos de los interrogantes más pregnantes y recurrentes de la razón clásica y moderna y de sus avatares en el decurso de la historia de occidente, para llegar a reconocer y comprender, mediante este proceso, cuál es la naturaleza de los enigmas y cuestiones que desatan los interrogantes, los olvidos y las preocupaciones del presente y de qué manera pueden traducirse como preguntas filosóficas formuladas desde la propia historia.

En el primer eje se propone el abordaje de un conjunto de tópicos que hacen a la especificidad de la filosofía como ejercicio de producción teórica, la consideración de su emergencia histórica, siempre en su relación diferencial con el conjunto de prácticas, saberes y discursos de los que se nutre dialécticamente, y su misión política-educativa, que resultó constitutiva de la experiencia griega originaria, en la que se pone en discusión el orden de lo que se puede decir, dónde, cómo, con qué finalidad y por medio de cuáles instancias legitimantes.

A partir del segundo eje, se entra directamente en el desarrollo de las problemáticas filosóficas tal como se fueron configurando en el mundo moderno. Éstas



se organizan en torno a la cuestión del conocimiento, las filosofías de la conciencia y la cuestión del poder y el pensamiento de lo político en sentido amplio, y por ende, con las instituciones de la modernidad, los sistemas de valores, los dispositivos de ordenamiento social y de producción de subjetividades.

El tercer eje continúa el segundo en tanto se consagra al abordaje de los enfoques críticos de la contemporaneidad hacia su matriz moderna. Aquí se abre una multiplicidad de perspectivas sobre diferentes cuestiones entre las que se cuenta la producida desde un pensamiento que se entiende a sí mismo como *situado* y desde esa condición habilita otras narrativas posibles para trazar el camino de la razón al recuperar sus vínculos con la vasta y variada tradición de pensamiento latinoamericano y argentino.

Se espera que el/la estudiante aprenda en este espacio, a dejarse habitar por un conjunto de interrogantes, a reconocer problemas filosóficos antes que soluciones, que aprenda a privilegiar el potencial político y heurístico de las preguntas antes que la eficacia o verosimilitud de las respuestas, que sea capaz de instalarse en la discursividad filosófica con lo que ello implica tanto en términos teóricos como operativos. Dejarse tomar por un cierto saber-hacer con el pensamiento y el lenguaje, articulándolo a una actividad social específica que es la de preguntar, argumentar y asumir, en fin, la libertad de un diálogo con lo pensado y lo sido, siempre en el intento de integrar esas prácticas a las exigencias del propio presente.

Ejes de contenidos (descriptores)

Sobre la práctica filosófica o del arte de preguntar

Especificidad de la actividad filosófica: preguntas y discusiones en torno a su estatuto epistémico, a su sentido político-educativo y a su utilidad social. La articulación entre la filosofía como búsqueda crítica y su encaje institucional: la experiencia del preguntar como aprendizaje.



Acerca del comienzo de la filosofía: la emergencia histórica de la filosofía y su vinculación con el desarrollo de otros discursos, saberes, prácticas y técnicas en la polis griega de la época clásica. Oralidad y escritura en los orígenes de la filosofía; la palabra del poeta, del adivino, del legislador. Mito, tragedia y logos: modos y estatutos de la palabra en la polis y su relación con la verdad (aletheia) y la opinión (doxa).

Conocimiento, sujeto y poder en la filosofía moderna

La constitución del mundo moderno. El primer proceso globalizador (siglo XVI). Renacimiento, humanismo y la recuperación del mundo clásico. Nuevos escenarios y nuevos actores de la filosofía. Hombre y Naturaleza en el Renacimiento. La Reforma y sus repercusiones en la filosofía. La emergencia del individuo en el marco del proceso civilizatorio. El mundo objetivado como representación del sujeto moderno.

Razón y experiencia: la cuestión del origen de las representaciones verdaderas de lo real y sus deformaciones imaginarias. La racionalidad metódica (Bacon y Descartes). Del deseo de saber a la voluntad de poder y dominio sobre las cosas: la ciencia como racionalidad hegemónica. El proyecto de la razón ilustrada: secularización, progreso y autonomía. La enciclopedia como modelo de divulgación del saber.

Orígenes de la teoría política y la inversión en el pensamiento de lo social: de los ordenamientos naturales a los artificiales, la cuestión de la delegación del poder. La invención del Estado como potencia soberana y del individuo moderno como subjetividad atomizada. Los filósofos del contrato (Hobbes, Locke, Rousseau). Genealogía de las ideas modernas de soberanía, autoridad, contrato, propiedad, derechos humanos, educación. La función sujeto según la relación entre cuerpo y poder: poder soberano, poder disciplinario y biopoder (Foucault).

La Historia como origen y destino dramático del colectivo humano: como reconciliación del absoluto espiritual (Hegel) o como superación por la lucha de clases (Marx). La supervivencia social y la reproducción de los lazos sociales como relaciones productivas de dominación. La modernidad interpretada por los pensadores de la sospecha: Marx, Nietzsche y Freud.



La Razón moderna en crisis

El mundo contemporáneo y la disolución de las utopías modernas. Nihilismo y visiones distópicas de un mundo industrializado y deshumanizado. Revisiones e impugnaciones al paradigma representacionista de la verdad, la unidad de la ciencia y el proyecto civilizatorio de la razón ilustrada. Las reformulaciones de la verdad y la relación teoría-práctica. La reflexión crítica sobre el lenguaje y su relación con la representación y la acción. El pensamiento filosófico de posguerra: libertad, angustia y finitud en la condición existencial del hombre (Sartre). Temporalidad de la conciencia, proyecto individual y compromiso político con la historia. Relecturas del marxismo y revisión de sus categorías y principios fundamentales (Gramsci, Marcuse, Althusser, Zizeck). La crítica a los humanismos (Foucault) y a la lógica de la identidad desde la filosofía de la diferencia (Derrida, Deleuze).

El concepto de colonialidad como categoría de pensamiento crítico latinoamericano. La perspectiva del pensamiento decolonial y el cuestionamiento de la tradición eurocéntrica desde cosmovisiones alternativas. La filosofía para la liberación (Dussel).

Orientaciones metodológicas

En esta unidad curricular se sugiere propiciar la lectura y exégesis de fuentes primarias, mediante la selección de fragmentos que respondan a la rica variedad de géneros, estilos, usos de lenguaje en los que la filosofía fue abrevando o sobre los que innovó. Respecto a las fuentes secundarias, con el fin de aportar elementos para el desarrollo del pensamiento crítico e implementar la búsqueda de claves de lectura e interpretación, se recomienda precisar las distintas perspectivas desde las cuales se leen los *corpus* de referencia. En efecto, resulta de la mayor importancia que los/las estudiantes para aprender a establecer un diálogo libre con los lenguajes de la tradición, puedan tomar contacto directo con sus expresiones más genuinas a través de la lectura de estos corpus sobre los que la historia de su recepción, las traducciones y las prácticas



didactizadoras fueron modelando versiones e interpretaciones desde distintos marcos teóricos e ideológicos y con diferentes grados de profundidad analítica. El objetivo es que el/la estudiante participe activa y conscientemente de ese entramado para construirse como lector atento y creativo en ese diálogo, capaz de valorar y resignificar lo que esos textos ofrecen en términos conceptuales, argumentativos y retóricos.

La elaboración de distintos tipos de registros: informes de lectura, trabajos prácticos, grupos de discusión y trabajos finales contribuirá a que los/las estudiantes construyan creativamente perspectivas personales de lectura e interpretación.

El abordaje de la lectura y la escritura planteado desde estas perspectivas habilita a la apertura de un diálogo con las tradiciones y con los autores desde el presente, pero además, propicia la articulación de este espacio con Lingüística del Texto y análisis del discurso II, al proporcionar un marco desde donde reconocer las marcas enunciativas y de género, desde las cuales se delinearán estrategias argumentativas y estilos retóricos que hacen al movimiento de las ideas y la invención de conceptos, permitiendo reconocer la tarea propia de la filosofía.

Se sugiere promover las relaciones intertextuales en consonancia con la incorporación de nuevas tecnologías como bibliotecas virtuales, foros de debate y todos aquellos medios que promuevan la comprensión, interpretación y producción de textos.

Bibliografía sugerida

Althusser, L. (1989). Ideología y aparatos ideológicos del Estado» en *La filosofía como arma de la revolución*, México: Siglo XXI.

Chatelet, F. (1998). *Una historia de la Razón: conversaciones con Emile Noël*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Derrida, J. ([1967] 1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2006) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Charcas.

Dussel, E. (2015). *La filosofía del Sur*. México: Akal.



- Elías, N. (2011). *El proceso de la civilización*. España: FCE.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1970). *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gramsci, A. (1985). *La Política y el Estado moderno*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Heidegger, M. (1979). La época de la imagen del mundo. En *Sendas perdidas*. Buenos Aires: Losada.
- Heidegger, M. (1952). De la esencia de la verdad. *Revista Cubana de Filosofía* La Habana. Enero-junio de 1952. Vol. II. número 10, pp. 5-22. Disponible en : <http://www.filosofia.org/hem/dep/rcf/n10p005.htm>
- Kant, I. (1998). Qué es la ilustración. En: *Filosofía de la historia*. México: FCE
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Buenos Aires: Planeta-Agostini
- Marx, K y Engels, F. (1998). *Manifiesto del Partido Comunista*. Madrid: Debate.
- Marx, K y Engels, F. (1970). *La Ideología Alemana*. Barcelona: Ediciones Grijalbo, S. A.
- Nietzsche, F. (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2013). *Crepúsculo de los ídolos*. Buenos Aires: Alianza Editorial
- Platón. (1993). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Salazar Bondy, A. (2006). *¿Existe una filosofía en nuestra América?* México: Siglo XXI.
- Sartre, J.P. (1943). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- Scavino D. (1999). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vernant, J. P. (1995). *Mito y Tragedia en la Grecia Antigua*. Barcelona: Ariel.
- Žižek, S. (2008). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.



Historia y política de la educación argentina

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular se ocupa de la institucionalización de la educación en nuestro país, en estrecha vinculación con el sistema político y social, abordando su historicidad y las políticas educativas que le otorgan direccionalidad y sentido en cada momento histórico. Las políticas educativas expresan ideas acerca de las relaciones entre Estado y Sociedad, y son portadoras de las luchas y disputas por la definición acerca del modelo social deseable en cada momento histórico. Se espera entonces que el desarrollo de la unidad propicie el análisis crítico de los procesos históricos educativos y los debates predominantes en el proceso de conformación y desarrollo del sistema educativo argentino.

En este sentido, se procura introducir a los/las estudiantes en el conocimiento sistemático de la conformación de la educación argentina como fenómeno socio-histórico y político, desde la articulación de lo educativo dentro de una globalidad mayor, implicando a la educación con otros planos de la realidad social, política, económica, ideológica del contexto nacional y latinoamericano.

El estudio de los procesos históricos-políticos de la educación posibilita el reconocimiento de aquellas prácticas que perduran sedimentadas en el presente, aunque tuvieron origen en el pasado, para indagar las relaciones de poder que las configuraron



en su contexto de emergencia y poner en cuestión la vigencia de sus sentidos en los contextos actuales.

De esta manera, es pertinente contribuir al reconocimiento de la profundidad histórica de la realidad educativa del presente y considerar la complejidad del conjunto de elementos que la conforman (prácticas, instituciones, proyectos en disputa, sujetos sociales, teorías). En este sentido, es preciso considerar a los sistemas educativos como resultados históricos donde conviven, muchas veces en tensión, los condicionantes estructurales y las experiencias de los diversos actores sociales.

Desde este enfoque se apunta a desnaturalizar el relato de la historia tradicional de corte lineal y cronológico a partir de una perspectiva de extrañamiento respecto de la forma escolar, entendiéndola como una construcción socio histórica, caracterizada por la conflictividad, contradicciones y proyectos políticos en disputa.

Para ello, es preciso explicitar las relaciones de poder que configuran formas educativas hegemónicas, institucionales, sujetos y prácticas pedagógico-discursivas; recuperando voces, figuras y experiencias de quienes quedaron invisibilizados y excluidos del relato dominante.

En el estudio de los distintos períodos de la educación argentina, se tendrán presente para el análisis, los principales ejes estructurales que organizan las agendas de los distintos proyectos político-pedagógicos en los que se expresan tensiones y diferentes formas de resolución. Entre ellos, el rol del Estado, las funciones y sentidos del sistema educativo, las relaciones del mismo con los procesos de diferenciación social, los debates en torno a la igualdad, la equidad, la inclusión y la calidad educativa, entre otros.

Esta unidad curricular se articula con las problemáticas abordadas en Pedagogía, Didáctica y Currículum e Instituciones Educativas, a quienes el discurso historiográfico les permite contextualizarse, encontrando el curso de sus acontecimientos y la densidad de sus propios fenómenos.



El acercamiento crítico a la historia y política de la educación argentina posibilitará que el/la estudiante pueda ubicar su práctica -y la reflexión sobre la práctica- en el marco de un sistema educativo que a la vez que se organiza sobre la base de regulaciones, cambia como producto de los procesos políticos, sociales y económicos en un contexto determinado.

Ejes de contenidos (descriptores)

Relaciones entre Política, Educación y Sociedad

Lo político y lo público. El Estado como autoridad política moderna. La política educativa como política pública. Principales ejes de las políticas educativas. Instrumentos para su análisis. Posiciones y discursos hegemónicos, indicadores educativos, legislación, financiamiento, entre otros.

El gobierno de la Educación. Las lógicas de la centralización, descentralización y recentralización. La gravitación de los organismos internacionales en las políticas educativas.

Las relaciones entre el Estado y los docentes.

La sociedad civil, las familias y las relaciones con la escuela.

Constitución del Estado y el Sistema Educativo Nacional: origen, expansión y crisis

La educación como política estatal. Antecedentes: El proyecto pedagógico de la Generación del '37 y la "Educación Popular". Posiciones en debate: Sarmiento, Alberdi y Estrada.

Creación del sistema educativo estatal y la construcción de la nacionalidad en la Argentina hacia fines del siglo XIX. Bases Constitucionales del Sistema Educativo Nacional. Congreso Pedagógico de 1882. Ley Nacional de Educación Común N°1420/84.

Ley Láinez (1905) descentralización normativa y centralización ejecutiva. Ley Avellaneda.



Origen fundacional de la Escuela Media y su lógica de la diferenciación social.
Creación y expansión de las Escuelas Normales (1870). Institucionalización de la formación docente. Impronta academicista-disciplinar en la formación de profesores del nivel medio.

Los proyectos educativos del movimiento anarquista y otras alternativas pedagógicas.
Crisis del proyecto oligárquico e intentos de Reformas. El sentido de las reformas Magnasco y Saavedra Lamas y la relación con las expectativas educacionales y sociales de las clases medias.

Nuevos grupos sociales y proyectos educativos (primera mitad del siglo XX)

El Radicalismo (1916-1930) los movimientos reformistas durante el Yrigoyenismo. La Reforma Universitaria (1918) y los movimientos estudiantiles.

La República Conservadora (1930). El imaginario pedagógico espiritualista. El reduccionismo filosófico y la educación integral.

Peronismo y educación. Función política de la Escuela y Educación para el trabajo. Creación de la Universidad Obrera Nacional.

La Educación Especial y su institucionalización en el sistema educativo.

El Desarrollismo y la formación de recursos humanos. Impulso a la educación privada.

Expansión de las modalidades técnicas: ENET-CONET.

Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales.

Burocratización del sistema político y de la enseñanza en el contexto de la perspectiva economicista y tecnocrática de la educación.

Organización sindical de los docentes. El Estatuto Nacional del Docente (1958).

Educación para la Liberación. (1973-1974).

La dictadura militar y el proyecto educativo autoritario-represivo

Educación para el orden (1974-1983). Personalismo autoritario y educación para la seguridad nacional. El movimiento estudiantil y "La noche de los lápices". Efectos del



terrorismo de Estado en la sociedad civil. Represión a la cultura y la educación. El Caso Vigil. Las políticas de transferencia educativa a las jurisdicciones provinciales.

La transición hacia la Democracia

El escenario político de la década de los ochenta en la Argentina y la demanda por la Verdad y la Justicia. Reincorporación de docentes cesanteados, eliminación de exámenes de ingreso, restitución de concursos. El Congreso pedagógico 1984. La docencia y las organizaciones sindicales. La recuperación y normalización de las organizaciones estudiantiles.

El proyecto educativo neoliberal

La reforma del Estado y la Transformación Educativa: el Polimodal y el desmantelamiento de las escuelas técnicas. El avance del modelo mercantilista y la privatización de la educación. Los organismos internacionales y la educación: el Consenso de Washington. La "alianza" conocimiento, educación y productividad.

Instrumentos jurídico-políticos: Pacto Federal Educativo, Ley de Transferencia N° 24.049/92. Ley Federal de Educación N° 24.195/93. El rol del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La integración y las Necesidades Educativas Especiales en el contexto neoliberal. La educación especial como régimen especial.

Consecuencias del modelo neoliberal: fragmentación, segmentación, diferenciación, desprofesionalización, entre otros. Movimientos y organizaciones populares, de pueblos originarios, estudiantiles, sindicatos.

La reformulación de las políticas educativas a partir de la crisis institucional del 2001

Las transformaciones sociales y culturales y la escuela: sobre la redefinición de las fronteras. Alcance y sentido de las políticas educativas: Debates actuales: deudas pendientes-nuevos desafíos.



Fortalecimiento del rol del Estado y las políticas de inclusión socio-educativas. El desarrollo profesional, la Educación como Derecho y como bien público, y el lugar de la Escuela en la reconstrucción de la trama social.

Ley de Educación Nacional 26206/06: obligatoriedad de la Educación Secundaria, la Educación Especial como modalidad en el sistema educativo argentino, pedagogías de la memoria, participación estudiantil, y educación Sexual Integral.

Derechos y regulaciones laborales docentes: carrera (ingreso-concursos y estabilidad laboral) jornada laboral, salud, régimen jubilatorio y derecho de agremiación. Paritarias. Legislación vigente.

Orientaciones metodológicas

Se sugiere que las construcciones metodológicas se orienten a indagar las memorias en común, recrear las posiciones en debate e imaginar las nuevas formas de la educación para el futuro. Para esto, se proponen el análisis de fuentes documentales, las narrativas, crónicas, relatos, entrevistas. Asimismo, las visitas a museos, muestras, galerías de fotos, constituyen experiencias potentes para acercar el patrimonio escolar a través de los objetos-huella y su relación con el contexto. Las participaciones en Congresos de Historia, de Historia de la Educación, las investigaciones historiográficas y publicaciones, constituyen instancias formativas valiosas para acceder a los debates más actuales de este campo de conocimientos. Se proponen también el cine-debate y los documentales, el análisis de documentos oficiales, normativas, programas, proyectos y consultas a sitios web.

Bibliografía sugerida

Ascolani, A. (Comp.). (1999). *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

Cattaruzza, A. (2007). Folklore, escuela y nación. En: *Los usos del pasado. Los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: CEM. Migno Dávila Editores.
- Fernández, S. y Videla, O. (Comp.). (2008). *Ciudad oblicua. Aproximaciones a temas e intérpretes de la entreguerra rosarina*. Rosario: La quinta pata & camino ediciones.
- García, N. (2015). *El Caso Vigil. Historia social, política y educativa de la Biblioteca Vigil. (1933-1891)*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes Editora.
- Gentili, P. (2009). (Comp.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: CLACSO. Homo Sapiens
- Guelerman, S. (Comp.). (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina pos genocidio*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E y Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Oszlak, O. (1990). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la Educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: OPFYL.
- Puiggrós, A. (1996). *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomos I, IV, VI y VIII. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Romero, J. L. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2008). (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Videla, O. (Comp.). (2006). *El siglo XX. Problemas Sociales, Políticas de Estado y Economías Regionales (1912-1976)*. Nueva Historia de Santa Fe. Rosario.

Weimberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.

Marco normativo vigente

Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional.

Ley N° 26.058/05 de Educación Técnico Profesional.

Ley N° 26.075/05 de Financiamiento Educativo.

Ley N° 25.864/04 de 180 días de clases.

Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Sujetos de la educación secundaria

Formato: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas totales anuales	128	85.33

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se retomarán las categorías conceptuales propuestas en Psicología y Educación, para abordar al sujeto de la educación secundaria, profundizando en las problemáticas y desafíos que supone el mismo. Brindar al/ a la



futuro/a docente distintas perspectivas sobre la pubertad, las adolescencias, las juventudes y las diferentes formas en las que se presenta la adultez, teniendo en cuenta que las mismas se hallan inscriptas en una realidad compleja y multideterminada.

Conocer cómo se fueron construyendo y cómo operan las condiciones políticas, históricas, económicas, sociales y culturales en los procesos de transmisión educativa, desnaturalizando lo pensado como condición necesaria para la constitución de la subjetividad.

Este enfoque se sustenta con los aportes de la psicología cognitiva, el psicoanálisis, la teoría socio-histórica, la lingüística y la antropología, para comprender al sujeto en sus interacciones dialécticas con el mundo cultural y social.

Esta unidad curricular constituye un espacio que permite analizar las incidencias que tienen en el sujeto las prácticas institucionales. Se espera que los/las futuros/as docentes se apropien de herramientas que permitan trabajar los hechos cotidianos que se viven en las instituciones escolares. En este contexto resulta importante conceptualizar al conflicto como componente constitutivo del encuentro entre la subjetividad y la cultura.

Los diversos lenguajes para la comunicación y la interacción conforman también los contenidos que permiten apreciar de qué manera se construyen los vínculos educativos, con jóvenes, adolescentes y adultos, reconociendo el valor de las experiencias sociales. El grupo y las emociones en el proceso de aprendizaje. Para comprender esto, es necesario que el/la futuro/a docente conozca las diferentes concepciones teóricas que a su vez le permitan interrogarse e interpelar la realidad escolar, reconociendo su carácter intercultural, la diversidad social, cognitiva, de género; a partir de la cual construir relaciones de sentidos con los otros.

La obligatoriedad de la escuela secundaria supone renovados desafíos para las prácticas pedagógicas: la inclusión de nuevas subjetividades y nuevos modos de habitar la escuela.



Los nuevos medios electrónicos, las TIC, forman parte del paisaje en el que se desarrollan diferentes actividades cognitivas y a su vez actúan como instancias de subjetivación y socialización. Por ello, esta unidad curricular da importancia a la interacción con otros sujetos y con los instrumentos mediadores con los que esos vínculos se construyen.

Esta unidad curricular articula con los aportes de otras unidades curriculares: Didácticas Específicas, Talleres de la Práctica Docente, Instituciones Educativas.

Ejes de contenidos (descriptores)

Las adolescencias, las juventudes y la adultez como construcción histórica, social y cultural

El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La pubertad y las adolescencias. El concepto de pubertad como estallido biológico. El concepto de adolescencia como estallido identificador: efectos a nivel del cuerpo, pensamiento y lenguaje, en las dimensiones individual, grupal y social. La sexualidad, aportes desde el Psicoanálisis y de la perspectiva de Género. Constitución subjetiva en la adolescencia y su complejidad. Diferentes factores que la constituyen: sociales, subjetivos, cognitivos, ideológicos. Maduración y desarrollo emocional. El proceso de evolución en el ciclo vital. El lugar de los otros.

Las juventudes, la adultez, sus nuevas configuraciones y los escenarios socio-educativos, perspectivas sociológicas e históricas. Moratoria vital y moratoria social. Los espacios sociales, económicos y educativos que impactan en la configuración de sus identidades.

La perspectiva antropológica, la interculturalidad, la diversidad cultural, sexual, religiosa, social y étnica. Sistemas de relaciones de sentidos, de negociación y de conflicto.



Sujetos y aprendizajes

Revisión de concepciones de aprendizajes. Diferentes líneas teóricas. Alcances y límites del pensamiento adolescente. Los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje de los sujetos como efecto de su participación en contextos escolares configurados histórica y culturalmente en la educación secundaria y de adultos.

La incidencia de los múltiples lenguajes y expresiones en la configuración de la subjetividad y de la construcción de los aprendizajes.

Sujetos de la educación secundaria y contexto de práctica

Problemas psicosociales que afectan la vida de las instituciones. La desigualdad social, la violencia y la anomia.

La problemática de la discapacidad. Las trayectorias educativas integrales, los proyectos de integración. El trabajo interdisciplinario, el trabajo colaborativo con la modalidad Especial.

El capital cultural, social y simbólico. Encuentro de diferentes culturas en el ámbito escolar. Los cambios y las redefiniciones de las culturas escolares. Formatos, contenidos y espacios.

Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela.

Los lazos sociales, lo emocional, lo afectivo. El cuidado del otro. La acción educativa como una relación de alteridad. Las condiciones de posibilidad que puede ofrecer el discurso escolar en la configuración de las subjetividades. La responsabilidad y hospitalidad.

Deconstrucción del fracaso escolar masivo: de la hipótesis del “déficit” a la comprensión entre sujeto y escuela. Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo, de la subjetividad a la subjetivación, de lo instituido a lo instituyente.



Los desafíos que plantean la enseñanza de las disciplinas y las TIC ante la adquisición de los conocimientos en el aula.

Orientaciones metodológicas

Se sugiere trabajar con diferentes materiales curriculares, en sus diversos soportes y modalidades para analizar los distintos enfoques teóricos. Buscar investigaciones, información psicológica que permitan focalizar la mirada en el campo de la historia sobre los procesos educativos.

Habilitar espacios de producción escrita que posibiliten el ejercicio de transmisión de ideas, pensamientos y conceptos que puedan ser interpretados dentro del discurso pedagógico.

Lectura y análisis de textos académicos y de narrativas escolares, rescatando historias que inscriban diferentes figuras de adolescencias y juventudes, de acuerdo a contextos socio-históricos singulares.

El análisis de producciones culturales destinadas y/o elaboradas por los/as adolescentes, jóvenes y adultos.

Bibliografía sugerida

- Aguilar, M. y Bize, R. (2011). *Pedagogía de la intencionalidad. Educando para una conciencia activa*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bleichmar, S. (2000). *Dolor País*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dolto, D. (2004). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2004). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1905). (1995). Las metamorfosis de la pubertad. En *Tres ensayos de la teoría sexual*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la Sexualidad*. Vol. 2 El uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.



- Kiel, L. (2005). *De límites a limitados*. Colección Materiales para la capacitación 2005. Escuela de Capacitación CEPA Centro de pedagogías de Anticipación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Educación Especial: una modalidad del sistema educativo argentino*. Orientaciones 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumo y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. et. al. (2008). *Cuerpos y sexualidad en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Obiols, G. y Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (Comp.). (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2008). (comp). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Toledo Hermosillo, M. et. al. (1998). *El traspatio escolar. Una mirada del aula desde el sujeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Urresti, M. y Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.

Lingüística del texto y Análisis del discurso II

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:



	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

Lingüística del texto y Análisis del discurso II continúa las prácticas de discusión y análisis desarrolladas en *Lingüística del texto y Análisis del discurso I*, de segundo año de la carrera y, de igual manera, se inscribe en los Núcleos II *Lenguaje en contexto* y IV *Géneros, textos y discursos*, a partir de los cuales se hace hincapié en el estudio de la lengua en uso.

A partir de un anclaje en el conocimiento del sistema, esta unidad curricular se propone el estudio de textos en lengua española, en relación con su contexto de circulación social y sus marcas ideológicas, desde el cual se retoman y profundizan las categorías y métodos de análisis abordados en *Lingüística del texto y Análisis del discurso I*.

La ampliación de la mirada sobre los hechos lingüísticos implica articular las dimensiones *texto* y *discurso*, con particular énfasis en los diversos *géneros* en los que se organiza la textualidad, de acuerdo con las múltiples actividades humanas y sus contextos de uso.

La organización de los ejes de contenido propuesta para esta unidad curricular se sustenta en los desafíos que la constituyen. Por un lado, la articulación entre nociones textuales y gramaticales organizada desde las categorías *texto*, *género*, *discurso* e *ideología* y, por otro, el estudio de ejemplares específicos en español desde categorías de análisis en particular.

En este sentido, el principal aporte de *Lingüística del texto y Análisis del discurso II* para la formación docente de los/las estudiantes de la carrera es la conceptualización de los objetos construidos a partir de situaciones de uso del lenguaje y el análisis de las diferentes maneras de significar que intervienen en los procesos de



producción y comprensión de los textos, de los distintos géneros discursivos vinculados a actividades humanas.

Ejes de contenidos (descriptores)

Textualidad

La construcción de la textualidad. Coherencia semántica. La macroestructura. Los procedimientos de cohesión gramatical y léxica en español (anáforas, elipsis, repetición, sinonimia, cuasi sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, proformas léxicas, campos semánticos, entre otros). Marcadores discursivos: sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas en español. La organización de la información a nivel global y lineal. Tema textual y tema oracional. Los elementos cohesivos del español que articulan la información conocida o *tema* con la información nueva o *rema*. Los esquemas de progresión temática (lineal, con tema constante y con temas derivados) en los distintos modelos de organización secuencial o secuencias textuales. La progresión lineal del contenido temático en la secuencia descriptiva.

Secuencias textuales

Las secuencias prototípicas de base textual: su estructuración gramatical en textos en español.

La secuencia narrativa y la gramática de la temporalidad. La temporalidad desde las categorías morfológicas hacia su proyección textual. Conexión temporal y deixis del tiempo. La temporalidad en las distintas fases de la narración oral (la correlación de los tiempos verbales en español; presente, presente histórico y pretérito y su distribución en las fases de la narración).

La secuencia descriptiva en los textos del español y la espacialidad: deixis y referencia espacial.



La secuencia explicativa en los textos del español: mecanismos de cohesión léxica y de marcadores discursivos específicos. Mecanismos de ordenamiento, reformulación y explicación.

La secuencia argumentativa en los textos del español: la expresión de la subjetividad, modalidad de enunciado. Uso del presente con valor de verdad general en la fase

Premisa.

Relaciones interpersonales en la secuencia dialogal en los textos del español: estrategias de presentación de la persona, distancia social, poder, imposición. Cortesía: estrategias. Cortesía positiva (compensación y cooperación) y negativa (atenuación) a través de procedimientos léxicos y sintácticos del español.

Géneros

Los géneros como modelos sociales. Su estatus 'normativo' en el uso de la lengua. La articulación entre unidades discursivas, textuales y gramaticales en géneros socialmente significativos de circulación social en lengua española. Función social de los géneros, composición textual y estructura oracional. La problemática de los géneros discursivos. Parámetros que permiten su reconocimiento en el conjunto de los discursos sociales. *Género discursivo* y de *organización textual*: género discursivo, tipo de discurso, orden discursivo, formación discursiva. Texto y contexto. Discurso, historia e ideología: vinculaciones. Los modelos de producción e interpretación, y la relación sistemática entre texto y contexto.

La articulación entre unidades discursivas y la dimensión secuencial de los textos

La actualización de los modelos de secuencias textuales en distintos géneros y contextos de uso de la lengua española (académico, periodístico, literario, entre otros). Relevamiento de sus formas pragmáticas, gramaticales y gráficas. La organización secuencial de la textualidad en los géneros *cuento* y *crónica*: los modos de articulación



de las fases de la secuencia narrativa. Los marcadores del discurso y los signos de puntuación. La responsabilidad enunciativa en distintos géneros de circulación social: elementos léxico-gramaticales de la modalización en español. La centralidad de la modalidad epistémica en el género *conferencia de divulgación científica* (verbos y adverbios epistémicos).

La introducción de las voces ajenas en el discurso

El discurso referido. Los estilos de citación (directo e indirecto) en distintos géneros. Las citas en los géneros *noticia* (periodismo) y *monografía* (académico-científico): Los verbos de decir. La polifonía: las múltiples voces en el enunciado (Voloshinov/Bajtin). La polifonía lingüística: las categorías de locutor y enunciador (Ducrot). La construcción del sentido en el interdiscurso (Maingueneau). Intertextualidad, transtextualidad, paratextualidad, arquitekstualidad, metatextualidad, hipertextualidad (Genette). La asunción de la responsabilidad enunciativa.

Texto y contexto

Los modos de enunciación: la enunciación histórica y discursiva. Tipos de discurso. Sus formas lingüísticas en español (tiempos verbales y deixis). La interpretación contextualizada. Coherencia pragmática o naturaleza pragmática de la coherencia. Presuposiciones pragmáticas o implicaturas. Elementos léxicos y sintácticos en español como fuente de presuposiciones. Los marcadores del discurso como guías de inferencias. El contexto como constructo mental. Las relaciones entre el lenguaje, el discurso y el poder. El estudio del discurso de los medios masivos de comunicación: la apropiación emancipadora de los instrumentos del decir.

Relaciones entre Discurso e Ideología

Aspectos teóricos de las relaciones entre discurso e ideología. Las estructuras ideológicas del discurso (van Dijk). El análisis ideológico. Temas, nivel de descripción. Implicaciones y suposiciones, coherencia local, sinonimia y paráfrasis, contraste,



ejemplos e ilustraciones, negaciones. Las estructuras proposicionales: actores, modalidad, evidencia, ambigüedad y vaguedad, topoi. Las estructuras formales. La argumentación. La retórica.

Las dimensiones discursivas de las ideologías. La expresión de las ideologías en el discurso y su reproducción en la sociedad: antisemitismo, eurocentrismo, etnicismo, xenofobia. El rol del discurso en la reproducción de las representaciones sociales en general y de las ideologías en particular. Ideologías (como formas de cognición social), prácticas sociales y discurso. En el nivel micro: situaciones sociales e interacciones. En el nivel macro: grupos, sus relaciones, instituciones, organizaciones, movimientos, poder y dominio. Modo indirecto de operación de las ideologías: a través de las actitudes y del conocimiento del grupo ante dominios sociales especiales (política, educación, mercado laboral) y a través de modelos mentales de los acontecimientos y situaciones sociales (van Dijk). La interacción entre las representaciones personales y los modelos contextuales de los participantes.

La operación de las ideologías en el nivel del significado entendido como aquello que se hace, a través de los actos de palabra locales y globales (secuencias de turnos de palabra, interrupciones, falsos inicios y reparaciones, el acuerdo y el desacuerdo, la explicación de historias y la argumentación, la acción y la interacción).

El análisis del discurso como práctica interpretativa

Representaciones de nación en los discursos sobre el lenguaje. Estudio de las reflexiones sobre el lenguaje en relación con la constitución de los Estados en el s. XIX. La matriz de los discursos latinoamericanistas y el imaginario independentista: su actualización en ejemplares específicos, rasgos y efectos de lectura. Su vinculación con los grandes relatos modernos (Angenot, Lyotard). El cronotopo bajtiniano en los discursos latinoamericanistas y su extensión a otros dominios. La hipótesis del “cronotopo bolivariano” en relación con la idea de “integración regional” (Arnoux). El discurso sociohistóricamente situado: la interpretación de las huellas que remiten al contexto (la



articulación entre discursos y procesos sociales). Inscripción discursiva de las representaciones sobre la historia y la sociedad como legitimadores de prácticas políticas. Polifonía discursiva en el discurso político.

Orientaciones metodológicas

Lingüística del texto y Análisis del discurso II retoma las herramientas conceptuales y analíticas desplegadas en *Lingüística del texto y Análisis del discurso I* para trabajar en el análisis de objetos lingüísticos en lengua española, considerados en sus contextos comunicacionales y en el interior de las interacciones sociales que vehiculizan. En pos de ello, los descriptores de cada eje presentan casos de interacción entre unidades discursivas, textuales y gramaticales en distintos géneros de circulación social en español, cuyo formato y contenido, más allá de las sugerencias explicitadas en los descriptores, podrán variar según la consideración del docente.

Por otro lado, esta unidad curricular propicia la consideración de las problemáticas implicadas en las operaciones de comprensión y producción de textos con el fin de articular experiencias de enseñanza de la lengua en uso y como sistema. De este modo, se propone orientar el trabajo en el aula hacia el aporte de categorías teóricas para pensar instancias de textualización en relación con los propósitos para los cuales se las realiza, y hacia la organización de operaciones de reflexión metadiscursiva de acuerdo con las exigencias de cada situación en particular.

Se recomienda, a su vez, introducir el análisis del discurso como campo interdisciplinario, a través del estudio de género enmarcado en tipos -como el discurso político, periodístico, historiográfico y publicitario-. Asimismo, en tanto los discursos son considerados como acontecimientos y prácticas sociales cobran importancia el estudio de las estrategias, los estilos y registros, los géneros. Se recomienda, pues, el análisis de la relación entre estilo y registros en el campo de los géneros y estos, a su vez, en vinculación con sus particulares condiciones socio - históricas de producción e interpretación.



Se espera que las perspectivas abiertas en las problematizaciones de la lengua como sistema y del lenguaje en contexto, a través de géneros, textos y discursos, se amplíen y resignifiquen a partir de los niveles de mayor especificidad y mayor generalidad que aquí se configuran, de modo que los estudiantes puedan consolidar posicionamientos teóricos que les habiliten condiciones de autonomía para tomar decisiones áulicas en las prácticas docentes de su desarrollo profesional. Por otra parte, es recomendable que se habiliten permanentemente prácticas de lectura y, también, de escritura de las lecturas realizadas por los estudiantes, de manera que se desafíe la puesta en el propio lenguaje de los significados disciplinares. Esta cuestión resulta de importancia, en consideración de la continuidad que asume, a través de toda esta formación docente, el eje transversal de Oralidad, lectura y escritura.

En lo que respecta a la relación entre, por una parte, mayores niveles de especificidad de análisis y, por otra, mayor generalidad en la consideración teórica, resulta conveniente puntualizar los recorridos por unidades textuales de prácticas de lenguaje reales en las que puedan ser tomadas en cuenta tanto las particularidades que las individualizan como las condiciones que las circunscriben. En este mismo sentido, se propone un punto de llegada en las problemáticas del análisis crítico del discurso, de modo que los sujetos de esta formación puedan habilitar aproximaciones hacia sus propias prácticas de análisis.

Bibliografía sugerida

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (2008). *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Biblos.



- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
http://www.mediafire.com/view/9e8d6711x0e4cg1/el_discurso_social.pdf.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Charaudeau, P. (1997). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. España: Gedisa Editorial. Disponible en:
http://www.mediafire.com/view/c9rzppo76a4ffs8/charaudeau_el_discurso_de_la_informacion_port_y_36-66-1.pdf.
- Ciapuscio, E. (2009). *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: Eudeba.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1998). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social* [2001]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos del análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.
- Menéndez, M. (1996). *Guía para el análisis pragmático del discurso*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Menéndez, M. (2001). *Lingüística Sistémico-Funcional*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- Riestra, D. (2014). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades educativas.



Valentino A. y Fino C. (comp). (2015). *La información como discurso. Pistas teóricas y analíticas. La Plata.* EDULP. 2015 Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46739>.

Van Dijk, T. (1987). *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós Comunicación.

Van Dijk, T. (1995). *Texto y contexto.* Madrid: Cátedra.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona: Gedisa.

Didáctica de la lengua y la Literatura I

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se examinan las implicancias epistemológicas, pedagógicas y políticas del funcionamiento del lenguaje en la sociedad, en su relación con la enseñanza y los procesos de escolarización. En este marco, la Didáctica de la Lengua y la Literatura se propone como un campo de intersección disciplinar en el que confluyen las ciencias del lenguaje, las teorías literarias, las teorías críticas, junto con los aportes de las perspectivas socioculturales, en diálogo con las propuestas de enseñanza. Partiendo de la consideración de los modos de existencia social de la lectura y la escritura, esta primera unidad curricular, que abre el recorrido de las dos que conforman las didácticas específicas en esta carrera, tiene como orientación promover procesos de reflexión que habiliten la desnaturalización y problematización de las



relaciones entre oralidad, lectura y escritura; de nociones vigentes en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, tales como lenguaje oral, lenguaje escrito, autor, escritor, lector, sistema y de los modos y las funciones que hoy definen a unos y a otros.

Así, se espera que en esta unidad curricular los/las estudiantes reflexionen críticamente acerca de las decisiones didácticas implicadas en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Para tal fin, se harán intervenir consideraciones de tipo sociológicas, históricas y antropológicas que permitan ampliar las miradas de algunos modelos corrientes que han presentado un abordaje parcial y/o limitado del objeto. Tal es el caso de los modelos cognitivistas de comprensión y producción de textos, que se han centrado fundamentalmente en los procesos psicolingüísticos que realiza quien lee o escribe, o los enfoques de la enseñanza de la lengua organizados en torno a la hegemonía de paradigmas gramaticales estructuralistas, o las diferentes versiones de los programas instrumentales de la enseñanza de la Lengua y la Literatura que aún hoy perduran en las aulas de la educación secundaria y en el material didáctico destinado al nivel.

Esto implica un replanteo epistemológico que parte del reconocimiento de los sujetos de aprendizaje a partir de sus particularidades, para promover la construcción de un vínculo con el conocimiento que privilegie los procesos de apropiación sensibles a los contextos en los que se inscriben las prácticas del lenguaje, como modo de dar cuenta de las maneras en que los sujetos se vinculan con los textos y la cultura escrita, considerando los propios recorridos biográficos y las experiencias socioculturales.

Las unidades curriculares Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II parten de un enfoque integral en el que confluyen los núcleos temáticos (la lengua como sistema; el lenguaje en contexto; el discurso literario y géneros textos y discursos) y el eje transversal (oralidad, lectura y escritura) que estructuran este diseño, resultante del ejercicio de una lectura crítica sobre las prácticas sociales del lenguaje.

Se articula, en este sentido, una perspectiva que habilita la conjunción de las **prácticas del lenguaje como objeto a enseñar desde una consideración sociocrítica y**



cultural que, partiendo del reconocimiento y el análisis de los modos de escribir y leer en el aula, proponga formas de intervención pedagógica consistentes con este enfoque.

En este sentido, las unidades curriculares recorren el estudio de la teoría social de la escritura y la lectura, la dimensión epistémica de las prácticas de escritura, las perspectivas del profesor/a como mediador/a cultural, el análisis reflexivo de los variados modos de leer y escribir promovidos por la institución escolar a través del tiempo, la tradición argentina de los talleres de escritura, y la vinculación entre lectura y las nuevas tecnologías de la palabra.

En la formación que aquí se proyecta se reúnen los objetos del campo de la lengua y de la literatura reconociendo sus especificidades, conceptualizaciones, estructuración epistemológica y modos de circulación propios.

El enfoque propuesto permite ofrecer una alternativa al problema de pensar los objetos que se establecen a partir de la delimitación de los campos de la lengua y la literatura en función de la construcción de estrategias de lectura y escritura, habilidades ambas que exceden por cierto, estos campos disciplinares. Es decir, sin perder de vista que tanto la lengua como la literatura pueden ser pensados como campos específicos con sus teorías, categorías y problemas particulares, la necesidad de reflexionar sobre ambos campos de saber se proyecta en la de sistematizar y promover prácticas concretas de lectura y escritura y de reflexión sobre el sistema de escritura, que deben ocupar un lugar de centralidad en el aula.

De este modo, sin soslayar la necesidad de establecer una sistematización que aporte elementos significativos en los diferentes niveles del análisis textual y lingüístico, se pretende el trabajo a partir del análisis de objetos complejos -proyectos culturales, problemáticas de orden histórico, sociológico o cultural, tradiciones estéticas, propuestas políticas vehiculizadas por la literatura-. Es a partir de esto que se propone el abordaje de la enseñanza de la lengua y la literatura a partir de la presentación de constelaciones discursivas que permitan establecer corpus textuales en diálogo entre sí y con los contextos culturales de producción y recepción de estos textos. Es decir, pensar



en las instancias de sistematización de la lectura y la escritura -fundamentalmente lo que refiere a la enseñanza del sistema de escritura y a la reflexión en torno a las categorías que surgen de la teoría literaria- como estrategias que ayudan a la comprensión y producción de textos, entendidos estos en diálogo con los imaginarios y discursos en que se produce su emergencia.

Ejes de contenidos (descriptores)

El problema de la construcción del objeto de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura

Objetos que confluyen en la enseñanza de la lectura y la escritura. Diferentes construcciones de los objetos de la lengua y la literatura en tanto campos disciplinares y su incidencia en la construcción de modelos didácticos. Teorías del sujeto, teorías del aprendizaje y teorías del campo específico en la organización de los modelos didácticos. La transposición didáctica: la lectura y la escritura como prácticas sociales en oposición a la enseñanza de objetos *teóricos*: una tensión que determinó las perspectivas de intervención en el aula. Los supuestos estructuralistas. Caracterización de la lengua y el texto: el desplazamiento de las prácticas de escritura. Impacto de la pragmática en la enseñanza de la lengua. Perspectivas textualistas. El contexto de la producción y recepción de textos y la promoción de prácticas del lenguaje en el aula.

Los conflictos epistemológicos en las prácticas del aula

Tradiciones escolares y biografías escolares. El eclecticismo teórico irreflexivo de los textos escolares. La superposición de paradigmas, el borramiento del objeto: la lectura y la escritura como saberes marginales. Ofertas editoriales y superposición de perspectivas teóricas. El saber del docente en la construcción de la secuencia didáctica: hacia una coherencia epistemológica. Enseñar como sinónimo de resolución de ejercicios. Las tensiones entre modelos que se sostienen en el estructuralismo, en la teoría de las tramas y en los modelos comunicacionales. Volver a la pregunta: ¿Para qué



escribir en el aula? ¿Para qué intentamos que los/las estudiantes hablen y escriban? Cómo trabajar con la diferencia de las voces y la posibilidad de sistematizar prácticas de escritura.

Enseñar a través de problemas

La construcción de objetos culturales complejos. Las perspectivas de corte histórico, cultural y político/ideológico en la configuración de corpus escritos y en la problematización de los mismos. La presentación de los textos en el aula: producción de interdiscursividades hacia el interior del corpus y con el contexto político de emergencia. La reflexión colectiva como forma de construir una didáctica sostenida por el debate y el diálogo.

Los niveles de análisis y la posibilidad de sistematizar una enseñanza del sistema

La secuenciación didáctica según los diferentes niveles de análisis del lenguaje. La dimensión socio cultural, la dimensión textual, la dimensión gramatical y la dimensión léxica. Niveles de análisis diferentes: producción de secuencias didácticas que den cuenta de una reflexión sistemática en torno a cada uno de ellos. El sujeto como lector del mundo en el que vive. La escritura de textos como posibilidad de leer. El planteo de los buenos problemas en la construcción de un sujeto político. El tratamiento de la gramática desde el propio conocimiento del hablante. La reflexión acerca del lenguaje, de sus reglas y representaciones. La dimensión metalingüística en la didáctica de la lengua y la literatura. La reflexión en el aula sobre la centralidad del léxico para la construcción del significado y de lo pragmático. Las operaciones gramaticales como esqueleto que sostiene los procesos de inscripción sociocultural.

Orientaciones metodológicas

Se recomienda una metodología que dé lugar a la construcción de propuestas de trabajo a partir de puntos de convergencia entre los modelos teóricos estudiados en las



unidades curriculares correspondientes de la formación específica (derivadas de la confluencia de los diferentes núcleos temáticos y el eje transversal), la Didáctica General, los modelos teóricos de la didáctica específica y las nuevas tecnologías.

Resulta pertinente, además, que en el desarrollo de esta unidad curricular se lleve a cabo la lectura de documentos curriculares, el análisis crítico de la propuesta editorial circulante y existente en las bibliotecas escolares que cuentan con textos sometidos al referato de comisiones provinciales, así como de sitios, blogs y webs que forman parte de la oferta auxiliar con respecto a la tarea docente (portales educativos, blogs de profesores, sitios interactivos). Se propone realizar un análisis crítico de estos materiales en función de identificar perspectivas teóricas teniendo como horizonte la posibilidad de generar alternativas de trabajo sostenidas en paradigmas coherentes en el marco de proyectos educativos con objetivos prioritarios de inclusión.

Frente a la pluralidad de aportes de distintos enfoques y teorías de las ciencias del lenguaje que han orientado esta didáctica en diferentes momentos, se pretende lograr que los/las estudiantes adquieran un posicionamiento que, partiendo de distintos contextos y necesidades de aprendizaje, garantice la coherencia entre fundamentación, diseño y concreción de sus propuestas en tanto enseñantes de la lengua. Así, la lectura de propuestas ya realizadas, publicadas o conocidas por las tradiciones que pueden aparecer cristalizadas en los ámbitos escolares, debe considerar, de manera central, las perspectivas sobre las prácticas de lenguaje sobre las cuales fueron construidas.

Por ejemplo, y dada la incidencia de las prácticas de análisis sintáctico cristalizadas por el estructuralismo acotadas a la identificación de relaciones formales y, siendo que ocupan, además, un lugar de centralidad en el aula en tanto reflexión casi autónoma respecto a la producción de escritura, se sugiere la discusión acerca del lugar de la reflexión gramatical en el aula y su articulación con los procesos de escritura. Esto de ninguna manera implica desterrar la reflexión acerca de los mecanismos propios de la gramática, fundamentales para la composición del significado y para la comprensión de nuestra actividad y posibilidades como usuarios de la lengua. Se trata, por un lado, de



reconocer una errónea identificación histórica entre el estudio de lo gramatical y el análisis derivado de una versión didactizada del estructuralismo entendido como reconocimiento y clasificación cuasi automática, como aplicación de un procedimiento identificado con la enseñanza de la Lengua. Por otro lado, se trata de desarrollar estrategias de acompañamiento a los/las estudiantes en su reflexión acerca de la gramática -desde una dinámica de formulación de preguntas, reconocimiento, investigación acerca del rol fundamental de esta en la lengua- así como promover el cuestionamiento acerca de las elecciones no conscientes que a diario operan desde el lenguaje. Se sugiere la escritura de planificaciones de clases en las que se pueda dar cuenta de secuenciación de contenidos pertinentes a los diferentes niveles del análisis de las prácticas del lenguaje.

Bibliografía sugerida

- Alisedo, G. *et al.* (1999). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvarado, M. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (coord.). (2012). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. *et al.* (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.



- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cubo de Severino, L. (2005) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-arte.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gerbaudo, A. (2001). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario: UNL-Homo Sapiens.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Buenos Aires: Biblos.
- Jorba, J. et al. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Síntesis.
- Larrosa, J. (2003 [1996]). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Larrosa, J. (2005). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Mónaco, F. (2006). *Enseñanza gramatical y análisis crítico del discurso. Una perspectiva integradora para abordar los textos en la escuela. Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: UNL.
- Oberti, L. (2002). *Géneros literarios. Composición, estilo y contextos*. Buenos Aires: Longseller.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rébola, M. C. y Stroppa, M. C. (Eds.) (2000). *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: UNR.
- Reyzábal, M. V. (1997). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.



Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Itinerario por la Literatura Latinoamericana I

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

América Latina es una designación que reviste múltiples significados. Variados fueron los enfoques que, a lo largo de la historia, intentaron otorgarle sentido. A los fines de mencionar algunos podemos situar, por un lado, a aquellos que provienen de las academias centrales europeas o norteamericanas que procuran unificar en una misma categoría un conjunto de aspectos -siempre con un ojo imperial- que observa en este territorio lo exótico, lo menor, lo eventualmente atrasado y lo unifica en una designación general: América Latina. Por otro lado, los enfoques que provienen de intelectuales de la crítica latinoamericana (Ángel Rama, Mariano Picón Salas, por mencionar algunos) que producen una caracterización identitaria con una confianza puesta en una unidad que se arraiga en la lengua (el español pero también otras lenguas latinas como el portugués y el francés), en la historia (la conquista primero española y sucesivamente de otras potencias europeas, antes de EE.UU), en ciertas situaciones políticas más o menos comunes a todo el territorio latinoamericano (las guerras de independencia, el caudillismo interno, el avasallamiento de los imperios modernos sobre



las formaciones nacionales) y en una dimensión multicultural que se evidencia en las resistencias de los antiguos habitantes de estas tierras así como de aquellos que fueron desplazados de sus territorios a raíz de las políticas de modernización.

De modo que, intentar acercar a las/los estudiantes de esta carrera con la Literatura Latinoamericana supondrá dar cuenta de las tensiones y conflictos que la atraviesan y constituyen.

Desde esta premisa, esta unidad curricular sugiere, en torno a la metodología y algunas categorías elaboradas por los Estudios Culturales y la Crítica latinoamericana, pensar y construir el objeto de reflexión: las letras escritas en y sobre lo que hoy llamamos América Latina.

El propósito es revisar conceptos, así como textualidades a partir de los cuales los mismos se formularon, en especial, a partir de las últimas décadas del siglo XX, cuando se produjo una importante renovación de este campo de estudios. Esta unidad curricular propone, entonces, postular la noción de Literatura Latinoamericana como un proceso signado por su *heterogeneidad* (Ana Pizarro), e instrumentalizar la idea de literatura en tanto objeto que se construye históricamente (Ángel Rama) para interrogar los proyectos de escritura y validaciones del lugar social de la literatura. Promover la reflexión sobre la complejidad de la definición identitaria, a la vez que propiciar el reconocimiento de la importancia de la literatura en la conformación de colectivos sociales y sobre formas de resignificación del espacio en relación con identidades particulares.

A tales efectos, se privilegia la contemporaneidad como punto de partida y trazado de un campo propicio para caracterizar problemas, autores, obras y polémicas generacionales, que a lo largo del siglo XX y a comienzos del siglo XXI constituyeron genuinas relecturas del pasado y son nucleares en la construcción de valiosos legados. Por ello es que se postula la unidad curricular como *itinerario* que pueda centrarse en el estudio de un conjunto de problemas que se consideran fundamentales para pensar la literatura latinoamericana como un proceso en constante diálogo con sus marcos



ideológicos, históricos y estéticos. Se pondrá especial relevancia en caracterizar al espacio latinoamericano como un espacio heterogéneo signado por las tensiones que forman parte de la *herida colonial* y que se sostienen en los procesos hegemónicos que caracterizaron a las políticas de los estados nacionales.

Ejes de contenidos (descriptores)

Problematización del campo de estudio: América latina, unicidad y diversidad

La construcción de la identidad latinoamericana. Literatura latinoamericana y sus nominaciones a lo largo de la historia. Abordaje lingüístico, étnico, geográfico, histórico, político y cultural. Perspectivas externas e internas. Modelos de dominación. Colonialidad, geopolítica del conocimiento. Estudios culturales y poscoloniales. Latinoamericanismo y *unidad imaginada*. Construcción identitaria desde la tensión y el conflicto: la otredad, la inclusión y exclusión. Tensiones constitutivas de la Literatura latinoamericana en la discursividad crítica de Ángel Rama y Ana Pizarro. Literatura como *proceso* signado por la heterogeneidad, y como constructo histórico para pensar los proyectos de escritura de esta literatura.

La emergencia de las vanguardias

Rupturas y continuidades con la modernidad. Crítica al realismo como forma. Las vanguardias estéticas y el cosmopolitismo. Las vanguardias políticas y la visibilización de los espacios subalternos. La apropiación de los procedimientos de las vanguardias europeas ante el reto de *contar* el espacio americano. Los manifiestos de vanguardia y los poetas de la década del veinte. La articulación entre vanguardia estética y vanguardia política: el hecho político como lucha. El modernismo brasilero como caso. Antropofagia: *Tupí or not tupí*. La modernización del campo cultural. Cosmopolitismo y nacionalismo como tensión productiva. La construcción del Ande en las metáforas de la pérdida y la orfandad: Vallejo. Mariátegui y Arguedas: socialismo, indigenismo y el problema de la tierra.



El espacio latinoamericano en su dimensión heterogénea

Las regiones culturales en tanto espacio que recupera la diferencia respecto de procesos coloniales y poblacionales diferenciales. La crítica a la ciudad letrada y el problema de la *transculturación*. La literatura como reservorio de memoria de las experiencias invisibilizadas. Crisis de la representación y del estatuto de lo real: del realismo crítico a lo real maravilloso americano. Reformulaciones de la noción de realismo histórico: Alejo Carpentier y la narrativa de lo real maravilloso. estética, ideología y mercado a partir del boom en la década de 1960. La narrativa post-vanguardista: la tensión productiva, disolución y resignificación de los espacios referenciales, el tiempo mítico y la crisis de las temporalidades cronológicas, las nuevas técnicas narrativas. Cartografías imaginarias: la invención de la espacialidad. La confrontación entre ciudades reales y ciudades imaginarias. Fronteras: las ciudades en las crónicas urbanas del presente y la crisis de las respuestas totales a la identidad latinoamericana.

Literaturas de los márgenes y literaturas de frontera

El margen como lugar de exacerbación de las tensiones producidas por los procesos de homogeneización cultural que, habiéndose institucionalizado en el contexto del surgimiento y consolidación de los estados nacionales, encuentran programas de escritura actualizados en la contemporaneidad. El Caribe como lugar de visibilización de contradicciones surgidas como consecuencia de la *herida colonial*. Las fronteras con EE.UU. Inmigración, género y desigualdad económica como vectores para leer la realidad del norte mexicano. El caso de los chicanos. La crónica como crítica a la oposición entre historia y literatura.

Orientaciones metodológicas

La propuesta de organizar el estudio de esta literatura a partir de *itinerarios* pretende sustituir el tradicional abordaje cronológico en función de adecuar la



enseñanza de la literatura a los modos actuales de producción, circulación y recepción de los textos literarios.

Es por este motivo que se propone privilegiar la contemporaneidad como punto de partida y trazado de un campo propicio para caracterizar problemas, autores, obras y polémicas generacionales, que a lo largo del siglo XX y a comienzos del siglo XXI constituyeron genuinas relecturas del pasado y fueron nucleares en la construcción de valiosos legados.

La ventaja de este punto de partida contemporáneo para desarrollar los itinerarios, radica, en primer lugar, en la ampliación de la capacidad de lectura en un sentido progresivo, es decir, desde lo más cercano e incluso cotidiano, hasta los textos literarios más complejos y “distantes”. Así pues, dicho abordaje permitirá por un lado, comprender cómo un determinado modo de leer puede producir extrañamiento, redescubrimiento o un re-conocimiento del objeto literario que se estudia; a la vez que ampliar la capacidad de lectura en la medida que en dicha transfiguración del objeto de estudio opera el saber-hacer de la lectura. En segundo lugar, abrirá la posibilidad de situar las producciones literarias en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y en el espacio, y la inclusión de manifestaciones multiculturales en las que se traman muy diversas tradiciones discursivas, de modo tal que la exigencia de un trabajo contextual esté justificada por la lectura de los textos.

Este *Itinerario por la Literatura Latinoamericana I* se propone revisar algunas categorías críticas del campo de los Estudios Culturales y la Crítica latinoamericana y ponerlas en relación con algunos episodios puntuales de la historia cultural latinoamericana. Al mismo tiempo que estudiar textos claves -algunos de ellos considerados canónicos- que se sitúan en tales episodios. En este sentido, el recorrido supondrá una doble inflexión: una orientada a estimular la discusión sobre los conceptos críticos, y otra, orientada a la lectura y análisis del corpus literario. Se sugiere hacer particular hincapié en la lectura de textos que han marcado la perspectiva crítica de los estudios latinoamericanos a fin de relevar las siguientes categorías:



Transculturación, para explicar los procesos de apropiación y transformación de las letras continentales en su largo proceso de modernización.

Ciudad letrada, para pensar la articulación entre los letrados y el poder (Ángel Rama).

Heterogeneidad, para considerar aquello que siempre corre el riesgo de ser acallado, censurado u olvidado por exclusión del “archivo” –en su intento de constituirse como homogéneo y maleable- o marginación del canon (Antonio Cornejo Polar).

Archivo, para la problematización del corpus latinoamericano a partir de los límites del archivo y alcances del canon. El problema de la autoridad textual, el archivo y el canon (Roberto González Echevarría).

Modernidad “de larga duración”, para describir y reflexionar acerca de fenómenos de continuidad y ruptura por medio de los cuales la literatura latinoamericana se constituye desde sus manifestaciones creativas y estéticas (Aníbal Quijano y Walter Mignolo).

Literaturas heterogéneas, para estudiar la reinscripción de la perspectiva gramsciana en función del análisis de los aspectos conflictivos sierra/costa en el Perú. La condición de sujeto migrante extensivo al Noroeste argentino (Antonio Cornejo Polar).

Disimetría cultural y racialización, para reflexionar cómo se conquista el prestigio cultural y lingüístico (Aníbal Quijano) en los procesos de *blanqueamiento* cultural en la fundación del estado nacional argentino y/o en la mirada crítica respecto de la racialización (Derek Walcott).

Se propone considerar la posibilidad de que un mismo texto sea integrado en distintos *itinerarios*, o al menos en más de uno, de modo que su lectura no sea unidireccional o acotada solamente a un marco interpretativo. Considerar, también, que los ejes de contenidos propuestos no prescriben, necesariamente, un orden de desarrollo.

Plantear el recorrido a partir de *núcleos problematizadores* que pongan en diálogo distintos textos, géneros y propuestas estéticas con el universo social, las transformaciones políticas, los desarrollos culturales, la posición social del intelectual, poeta, escritor, dramaturgo, y los públicos.



Articular este espacio con la unidad curricular *Lecturas Críticas II*, correspondiente al tercer año de la carrera, para instrumentalizar conceptos tratados allí. Y en otras direcciones, articular con propuestas estético-ideológicas de las Literaturas Contemporáneas y Argentina.

Eje transversal: contemplar la perspectiva de la *lectura como generadora de escritura*. Entre las opciones posibles, se sugiere explorar instancias de oralidad y escritura para la manifestación de itinerarios de lecturas propios por parte de los estudiantes. Promoción e instancias de debate en torno a las lecturas realizadas. Así como la producción de reseñas y textos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, la producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad.

Bibliografía sugerida

- Caisso, C. (2011). *Estudios de cultura y literatura latinoamericana*. Rosario: UNR editora.
- Caisso, C. (2013). *Culturas literarias del Caribe*. Córdoba: UNR editora/Alción editora.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Cornejo Polar, A. (1978). El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto socio-cultural. En: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año 4. N° 7-8. pp. 7-21.
- Cornejo Polar, A. (1994). *Escribir en el aire. Ensayos sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Horizonte.
- Croce, M. (2010). *Latinoamericanismo. Historia intelectual de una geografía inestable*. Buenos Aires: Simurg.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la Modernidad*. La Paz: UMSA.
- González Echevarría, R. (2000). *Mito y archivo*. México: FCE.
- Gruzinski, S. (1999). *El pensamiento mestizo*. México: Paidós.



- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia: Envi3n Editores.
- Henrriquez Ureña, P. (1978). *La utopía de América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Jitrik, N. (Comp.) (2006): *Aventuras de la crítica. Escrituras latinoamericanas en el siglo XXI*. Córdoba: Alción Editora.
- Lezama Lima, J. (1993): *La expresión americana*, México, FCE.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Moraña, M. (2000). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío de los estudios culturales*. Santiago de Chile/ Pittsburg: Editorial Cuarto Propio/ Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- Pic3n Salas, M. (2000). *De la conquista a la independencia*. México: Fondo de Cultura Econ3mico.
- Pizarro, A. (1975). *La literatura latinoamericana como proceso*. Buenos Aires: CEDAL
- Pizarro, A. (1981). Vanguardismo literario y vanguardia política. En: *Revista Araucaria de Chile* N° 13, pp. 22-34.
- Pizarro, A. (2002). *El archipiélago de fronteras externas. Culturas del Caribe hoy*. Santiago de Chile: Editorial de la Universidad de Santiago de Chile.
- Rama, Á. (1983). *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Santiago de Chile: Tajamar Ediciones.
- Rama, Á. (1986). *La novela en América Latina*. Montevideo: Fundación Ángel Rama.
- Schwartz, J. (2002). *Las vanguardias latinoamericanas. Textos críticos y programáticos*. México: F.C.E.
- Zanetti, S. (2000). ¿Un canon necesario? *Acerca del canon literario latinoamericano*, En: *Voz y escritura*, N° 10, pp. 227-241.



Literaturas Modernas

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

En el marco de la periodización propuesta en este diseño para el estudio de las literaturas occidentales, esta unidad curricular apunta al estudio y la crítica de las manifestaciones literarias que se producen en Occidente en el período que abarca desde el siglo XVII a principios del siglo XX.

La relevancia de realizar este recorte temporal radica, fundamentalmente en que, durante este período, la literatura se configura como campo autónomo respecto de los demás campos del saber. Asimismo, desde una *perspectiva postcolonial*, la periodización propuesta resulta relevante en tanto refiere a un momento de la historia donde se constituye el *paradigma de la modernidad*. este -según Wallerstein- nuevo *sistema-mundo moderno/colonial* es el espacio desde donde se articula el occidentalismo o eurocentrismo a partir del cual se configuran los nuevos relatos de la Historia del mundo o de la humanidad. Es decir, se estudiará en esta unidad curricular la constitución de un proyecto epistémico desde donde se ha leído, descrito, explicado y pensado el mundo en el marco de la expansión europea y en el contexto del surgimiento del capitalismo.

En tal sentido, esta unidad curricular está orientada a ofrecer experiencias de lectura -cimentadas en la integración de saberes socio históricos, teóricos y críticos- que permitan a los/las estudiantes de la carrera abordar las producciones literarias de



tradición occidental a partir de las perspectivas de análisis que brindan los *Estudios culturales* y la *Crítica poscolonial contemporánea*, y un enfoque metodológico: las *Literaturas comparadas*. En cuanto a esto último, se sugiere partir de las estrategias teóricas y metodológicas de los estudios comparatistas en tanto permiten problematizar la territorialidad y las relaciones e intercambios entre contextos culturales y lingüísticos, así como entre literaturas nacionales, con el objetivo de atender a la diversidad de dichos contextos, de promover la exploración de pervivencias y diferencias, continuidades y rupturas entre literaturas. También se sugiere los estudios comparatistas en tanto enfoque que se propone superar lo cerrado, lo inmóvil, lo individual para descubrir las tensiones que se producen cada vez que las culturas, los textos, los saberes, las lenguas u otros dominios de la expresión y el conocimiento se ponen en contacto entre sí. Incluso, en tanto desde su análisis se propone, con especial énfasis, la preocupación por los bordes, las zonas fronterizas, lo que migra, lo que está en proceso de transformación.

Ejes de contenidos (descriptores)

Problematización del campo de estudio

Perspectivas teóricas que problematizan el concepto de modernidad. Periodización propuesta por los Estudios Culturales: Raymond Williams y las distintas fases de la modernidad. Periodización desde una perspectiva poscolonial: primera modernidad (siglo XVI) y modernidad tardía. La noción de cultura occidental y de literatura europea: la idea de Europa. Concepto de *sistema-mundo moderno/colonial* desde los estudios postcoloniales. Ideologías fundantes del proyecto moderno: cristianismo, conservadurismo, liberalismo, socialismo (marxismo).

Los proyectos civilizatorios, el desarrollo del pensamiento científico y la noción de Estado Moderno. Ilustración, Romanticismo, Darwinismo, modelos de caracterización de las sociedades subyacentes en la organización de las naciones modernas. La escuela de Frankfurt y la caracterización de la vida moderna. El problema de la estética y la



transformación de los modelos culturales. Baudelaire: una inflexión en la perspectiva del análisis cultural.

Ciencia y Literatura

El problema del conocimiento, estructuración del sujeto moderno. Jonathan Swift y Daniel Defoe: estados conjeturales y utopía política en el inicio de la novela moderna. La Enciclopedia. El racionalismo como derivación de la visión antropocéntrica. Las preceptivas y la regulación de la producción estética. La Ilustración y las poéticas del racionalismo. Visión de mundo de la Ilustración. Los ideales clásicos. Literatura y pedagogía: el didactismo en el correlato con la idealización de la razón. Saber práctico y saber enciclopédico. Entre el Emilio De Rousseau y Cándido de Voltaire. El problema del determinismo: Jacques el fatalista de Diderot.

El Romanticismo y la crítica a los modelos racionalistas. Poder y saber en el *Fausto* de Goethe. El saber como viaje de introspección. La crítica de Novalis al racionalismo en *Himnos a la noche*.

Escrituras y parodias que revisan la relación entre poder y saber hacia fines del s.XIX. *Frankenstein*, *Bouvard y Pécuchet*, *Jekyll y Mr. Hyde* y *El hombre de arena*: monstruos, locos y autómatas.

Historia y Literatura: entre las literaturas nacionales y la historia nacional

Relación entre Historia y Literatura. Literatura y representación en la construcción de la novela moderna. La narrativa europea del siglo XIX. Institucionalización de géneros, constitución de la crítica, de los públicos lectores y los campos intelectuales. El nacimiento del cuento moderno y la conciencia técnica del escritor: Edgar Allan Poe y su influencia en la literatura moderna.

Arquetipos y territorios en la base de la construcción de los modelos identitarios que prefiguran especulaciones nacionales. Víctor Hugo y el tríptico inconcluso. Contar la



historia y mostrar la totalidad: un nuevo programa del Realismo en el prólogo a Cromwell. Walter Scott y la novela histórica inglesa.

Configuración de la moral burguesa: la Comedia humana

La ética del mundo burgués. La Comedia humana en Balzac. La oposición Campo – Ciudad: dos morales en el contexto del desarrollo capitalista. La corrupción de la ciudad y el campo como resguardo de un sistema de valores. Baudelaire y la crítica al París de mediados de siglo. La multitud, promotora de la novedad y el tedio. La cristalización de la moral burguesa: entre lo que se quiere, se debe y se puede. Las falsas morales, la hipocresía y el deber ser: Madame Bovary y Ana Karenina. La caracterización clasista de la sociedad y las representaciones de lo subalterno. Zola y Maupassant: la denuncia a la corrupción del poder. La inmoralidad del pobre como metáfora de la degradación de la burguesía. La consolidación de las instituciones y la regulación legal de las ciudades. Los dilemas éticos de la última mitad del siglo XIX. Dostoievski y lo dilemático de la lucha por la supervivencia. Las contradicciones que surgen ante la promesa incumplida del progreso. Críticas a los valores de la sociedad burguesa. La parodia como crítica social en las literaturas de fin de siglo: el relativismo moral (Lautremont, Rimbaud), la banalidad del poder (*Ubu Rey*) y la relación entre dinero y política en Wilde e Ibsen.

Fin de siglo XIX y emergencia de las vanguardias tras el fracaso de la historia: poéticas de posguerra

Cosmopolitismo en las letras españolas finiseculares: la intervención de Rubén Darío, las influencias francesas (Parnasianismo, simbolismo, decadentismo) e inglesas (pre-rafaelismo, esteticismo). Resoluciones poéticas específicas: Miguel de Unamuno, Ramón Valle-Inclán. Aproximación a las vanguardias como crítica radical al mundo moderno. La crítica a la guerra y la crítica a la historia. La crisis de las promesas de los modelos modernizadores del s. XIX. Un relato desde la perspectiva de las víctimas de la historia: Desde *Mientras agonizo* de William Faulkner a *Mrs. Dalloway* de Virginia



Woolf. La búsqueda de una opción vital: Los primeros movimientos de vanguardia. Arte y vida y arte y revolución en la perspectiva del cambio histórico. Dadaísmo, Surrealismo, y realismo socialista.

Orientaciones metodológicas

Para el estudio de esta literatura se sugiere partir de las estrategias teóricas y metodológicas de *los estudios comparatistas*, especialmente en lo que se refiere a estudios de periodización literaria y de manifestaciones poéticas; a los fines de hacer inteligibles los extensos y complejos procesos históricos y culturales que involucran los siglos a estudiar. Problemas de historiología y periodización: "*unidades extensas supranacionales*", "*canon*", "*visión de mundo*" y "*fundamento de valor*". El concepto de *poética* y sus *diferentes tipos*. Modelo y variación: la noción de "*diferencia*". El estudio comparado de los géneros. La tematología como área de la Literatura Comparada: *temas, motivos y mitos*.

Abordar los diferentes sistemas literarios dando cuenta de los aspectos generales que los definen y de sus proyecciones. En tanto lo que se reconoce en una literatura permite identificar los rasgos distintivos de un sistema que es muchas veces precursor de los diferentes movimientos culturales. Por ejemplo: en relación con la literatura alemana, los alcances y particularidades que el romanticismo aportó a la literatura moderna europea como así también al desarrollo del género narrativo desde el s. XIX hasta la actualidad. En el caso de la tradición francesa, las principales formas de configuración del realismo y el relieve psicológico otorgado a la construcción de los personajes.

Considerar las diferentes textualidades literarias del período desde *la perspectiva poscolonial* a los fines de reflexionar acerca de la construcción del sistema-mundo moderno/colonial; operación epistémica desde donde se crearon las condiciones para la emergencia de Europa como punto de referencia planetario que se desarrolla durante la modernidad.



Articular esta unidad curricular con *Lecturas Críticas II* y *Filosofía*, para reflexionar a partir de categorías de análisis y problemáticas que allí se estudian. Así como con el *Itinerario por la Literatura latinoamericana I*. Todas ubicadas en el diseño curricular en el tercer año de la carrera.

Eje transversal: contemplar la perspectiva de *la lectura como generadora de escritura*. En este marco se sugiere la producción de reseñas de textos teóricos, informes de lectura, escritura de textos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad.

Bibliografía sugerida

- Abrams, M.H. (1972). *El espejo y la lámpara. Teoría romántica y tradición crítica acerca del hecho literario*. Buenos Aires: Nova.
- Barthes, R. (1963). *Sur Racine*. París: Du Seuil.
- Béguin, A. (1993). *El alma romántica y el sueño*. México: FCE.
- Benjamín, W. (1972). *Iluminaciones II. Baudelaire. Un poeta en el esplendor del capitalismo*. Madrid: Taurus.
- Benjamín, W. (2000). *Dos ensayos sobre Goethe*. Barcelona: Gedisa.
- Berlín, I. (2000). *Las raíces del romanticismo*. Madrid: Taurus
- Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI.
- Burgüer, P. (2010). *Teoría de la vanguardia*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Calasso, R. (2011). *La folie Baudelaire*. Barcelona: Anagrama.
- Casanova, P. (1999). *La República Mundial de la Letras*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (2000). Revolución de la novela y revolución de la lectura. En: *Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*. Madrid: Cátedra.
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y Modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y*



- la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Eliot, T. S. (1944). *Los poetas metafísicos y otros ensayos*. Buenos Aires: Emecé.
- Flaubert, G. (2011). *El origen del narrador: actas completas de los juicios a Flaubert y Baudelaire*. Buenos Aires: Mardulce.
- Foucault, M. (2002). *¿Qué es la ilustración?*. Córdoba: Alción Editora.
- Gnisci, A. (1998). La literatura comparada como disciplina de descolonización. En: Vega, M.J. y Carbonell, N. *La literatura comparada: principios y métodos*, Madrid: Gredos.
- Godoy, C. y Laboranti, M. I. (2005). *Historia y ficción*. Rosario: UNR editora.
- Habermas, J. (1993). Modernidad: un proyecto incompleto. En: Casullo, N. (comp.) *El debate modernidad - posmodernidad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Jameson, F. (2009). El debate entre realismo y modernismo. Reflexiones para concluir en Youkali. *Revista crítica de las artes y el pensamiento*. N° 7, pp. 189-201.
- Kenner, H. (2011). *Flaubert, Joyce y Beckett. Los comediantes estoicos*. México: FCE.
- Le Goff J. (1997). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2001). Introducción. En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Nabokov, V. (2010). *Curso de literatura europea*. Buenos Aires: Del nuevo extremo.
- Safranski, R. (2009). *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*. Barcelona: Tusquets.
- Victor, H. (2009). *Cromwell (prólogo)*. Madrid: Simancas ediciones.



Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de la ciencia social.
En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación n el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Lecturas Críticas II

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85,33

Finalidades formativas

Esta unidad curricular implica la continuación, en el diseño de la carrera, del recorrido iniciado en *Lecturas Críticas I*. Razón por la cual debe potenciar y enriquecer las lecturas y los aprendizajes construidos en dicha unidad curricular. Así como continuar el proceso de reflexión crítica respecto de la Teoría literaria como campo disciplinar, desde sus alcances y limitaciones en la construcción de sentido respecto de la literatura como objeto de estudio, y de la Crítica literaria en tanto discurso que configura un modo de leer y de posicionarse, llevando a cabo una operación de traducción y reescritura tanto de la literatura como de la historia y la cultura; para definir y caracterizar, de este modo, al objeto de análisis: el texto cultural o el texto literario.

En este sentido, el conocimiento de las principales nociones aportadas por las corrientes teóricas contemporáneas de mayor influencia en la producción de conocimiento y en las discusiones sobre el objeto de estudio y su abordaje, así como su



aporte al *campo cultural*, puede resultar de un valor indispensable en la formación docente a la hora de pensar, planificar y fundamentar el estudio de la literatura y su enseñanza, ya que posibilita el ejercicio de poner en cuestionamiento tanto los presupuestos tradicionales como los aportes actuales.

Por lo tanto, desde *Lecturas Críticas II* se aspira a discutir los modos en que ciertos conceptos nodales permiten construir problemas teóricos e instrumentos metodológicos para una práctica de análisis que incorpore perspectivas críticas. En este sentido, la unidad curricular propone ofrecer a los estudiantes de la carrera el abordaje de un campo interdisciplinario y político que estudie los cambios en los paradigmas científicos y filosóficos de las últimas décadas sobre los conceptos de literatura, arte, estética, cultura, crítica literaria y cultural, sobre los cuales se han operado cambios de sentido. La relevancia de estudiar los nuevos usos de estos términos amplía considerablemente la percepción de fenómenos, prácticas y discursos y presenta nuevas perspectivas de análisis y valoración.

Por ello es que se intenta que los/las estudiantes se apropien, a partir de este campo de estudio, de elementos idóneos para reflexionar desde la *Crítica cultural* y *Los Estudios Culturales* sobre problemas susceptibles de ser abordados a partir de categorías tales como: identidad, género, etnicidad, sexualidades, multiculturalismo –entre otras-, en tanto categorías que colaboran con la deconstrucción de los discursos unitarios y totalizadores de la tradición occidental con que se ha pensado a la cultura. Se plantea, de tal forma, una búsqueda que se dirige a la realización de nuevas preguntas conceptuales desde la noción de *límite* -categoría central de estas teorías críticas- como línea que reúne una articulación y separación entre *territorios* (materiales y simbólicos) nacionales, étnicos, lingüísticos, subculturales y raciales. Es decir, territorios *genéricos* –en su doble sentido de negociaciones- de la identidad en el campo de las prácticas sociales, y de los *géneros literarios*, estéticos y discursivos en general.

Desde tales perspectivas teóricas, pues, la unidad curricular se presenta como espacio propicio para seguir pensando la literatura y sus prácticas de lectura inherentes



y también, para elaborar hipótesis acerca de los modos y condiciones de su apropiación por parte de los sujetos, los grupos y las sociedades.

Ejes de contenidos (descriptores)

La literatura en diálogo con la cultura y la sociedad

Crítica y cultura, relación entre ambos términos. Sobre el sentido crítico y político de la cultura en las sociedades de masas. Mercantilización de la cultura e industria cultural. El potencial emancipador, crítico y contrahegemónico de la cultura. El debate Benjamin/Adorno.

Las perspectivas socioculturales a partir de las décadas del sesenta y setenta. La literatura en el contexto cultural: la Escuela de Birmingham y sus proyecciones en la crítica latinoamericana. La relectura de Gramsci. Los críticos latinoamericanos: Nelly Richard, Silviano Santiago, Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini. La literatura como práctica social en el marco de una textualización general de la cultura.

Literatura y sociedad: la crítica sociológica y la preocupación por lo social en la literatura. Los sistemas de referencias internos y externos del texto literario: texto y contexto(s). La sociedad y la literatura. La noción de clase social, grupo y campo intelectual. La nueva crítica argentina: Sarlo, Altamirano, Viñas. El proyecto de la revista Contorno.

Estrategias de resistencia a los modelos hegemónicos de la modernidad: poscolonialidad y decolonialidad

El giro decolonial. El pensamiento fronterizo y los condenados de la tierra. Hacia una revisión de la idea de América Latina (Mignolo). Máscaras identitarias en el sistema-mundo-moderno. Políticas de hegemonización de los imaginarios raciales, de género y de clase. La crítica a la Nación moderna y las políticas de institución de marcos identitarios. Des-diferenciación, fragmentación y crisis de las categorías omnicomprendivas como nación, comunidad, ciudadanía. Identidades y etnicidades en



la cultura contemporánea. La noción de *racialidad* como insumo cultural en la discusión de la identidad: dimensión histórica y simbólica de los cuerpos en la construcción de la subjetividad. Etnicidad y subalternidad. Cosmopolitismos contemporáneos: migraciones, diásporas y subjetividad. Racialidad, inmigración e identidades colectivas. Género e identidad. Estructuras patriarcales y dispositivos de reproducción de esquemas heterosexuales binarios. Disidencias sexuales. El cuerpo y el género como actuaciones/performances de la subjetividad. Mapas lingüísticos, geografías literarias, panoramas culturales. Territorios y fragmentos como aproximaciones a comprender un mundo fragmentado. La clase como lugar identitario en el contexto del capitalismo y la complejización de dicha noción en un contexto de mundialización del capital. Aplicación de estas categorías en el análisis de corpus literarios.

Orientaciones metodológicas

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere la organización de la misma a partir de *ejes problematizadores* que permitan formular hipótesis de lectura de los textos teóricos desde una alternancia de recorridos de lectura -a veces desde la teoría a las obras y otras, a la inversa. De este modo, y según la complejidad de los temas que se estudien, será posible que, partiendo de saberes y categorías provistos por la teoría, se vaya a los textos literarios, mientras que en otras ocasiones podrán ser las lecturas de dichos textos las que demanden recurrir a la teoría para resolver interrogantes.

Se propone producir el abordaje de textos -o corpus de textos- literarios a partir de diferentes encuadres teóricos a fin de desnaturalizar enfoques epistemológicos que han resultado hegemónicos en las prácticas escolares y establecer nuevas operaciones de lectura que consideren nuevas teorías y perspectivas. Esto teniendo en cuenta la necesidad de *leer desde la teoría*, a fin de construir lectores críticos que puedan trabajar con la literatura más allá del gusto, la opinión o el prejuicio.

Sería pertinente poder establecer una crítica respecto a las perspectivas teóricas que se utilizan actualmente en la escuela secundaria a fin de rastrear los paradigmas



existentes y posibles desde los que sería posible presentar el trabajo con la literatura en el aula.

Relevar algunos de los campos de investigación contemporáneos: literatura y culturas populares, literatura y crítica textual, literatura y artes, literatura y testimonio, y literatura y enseñanza. Esto, a fin de que los/las estudiantes tengan acceso a proyectos y trabajos de investigación sostenidos desde paradigmas teóricos claros en función, a su vez, de producir escrituras críticas en el contexto del dictado de la materia. El fin de este trabajo no solo implica desarrollar instancias de alfabetización académica, sino poder reflexionar sobre la importancia de la coherencia teórica que deben mantener los discursos docentes en los contextos escolares.

Articular esta unidad curricular con el *Itinerario por la Literatura Latinoamericana I*, correspondiente al tercer año de la carrera, al igual que buscar puntos de encuentro con los *Itinerarios por la Literatura argentina I y II*.

Eje transversal: contemplar la perspectiva de la *lectura como generadora de escritura*. Entre las opciones posibles, se sugiere la producción de textos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, comentarios críticos, ensayos breves y proyectos de investigación.

Bibliografía sugerida

- Adorno, T. (1962). *Crítica de la cultura y sociedad*. En *Prismas*. Barcelona: Ariel.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Angenot, M. et. al. (1993). *Teoría literaria*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2000). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.



- Cella, S. (1999). *La irrupción de la crítica en Historia crítica de la literatura argentina*. Vol. 10. Buenos Aires: Emecé.
- Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción*. Madrid: Cátedra.
- Dalmaroni, M. (2009). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: UNL.
- Eagleton, T. (2001). Modelos de cultura. En. *La idea de cultura: una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- Escobar, T. (2004). *El arte fuera de sí*. Asunción: Museo del Barro.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*, vol. 1. La voluntad de saber. Traducción de Ulises Guiñazú. México: Siglo XXI.
- Grüner, E. (1998). Introducción. En: Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires/México/Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Huyssen, A. (2002). *Después de la Gran División. Modernismo, Cultura de Masas, Posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones.
- (1985). *La crítica de la cultura en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Richard, N. (2000). Destrucción, reconstrucción, desconstrucción. En: *La insubordinación de los signos*. Santiago: Cuarto Propio.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*. Madrid: Anagrama.
- Santiago, S. (2012). El cosmopolitismo del pobre. En: *Cuadernos de Literatura* N°. 32.



Sarlo, B. y Altamirano, C. (1980). *Conceptos de sociología literaria*. CEAL, Buenos Aires.

Williams, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas totales anuales	128	85.33

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se intensificará la comprensión de la enseñanza en el aula, enmarcada en el contexto institucional y socio-político. La articulación de las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente atravesarán los contenidos y experiencias que se desarrollen en este Taller. Se espera que los/as estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en distintos ciclos del nivel, acompañando a un docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo algunas de las tareas que ello supone.

Este trayecto de la práctica concibe la enseñanza como una actividad intencional. En tanto actividad pone en juego un complejo proceso de mediaciones



orientado a imprimir racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar y en el aula. En tanto intencional puede seguir diferentes cursos y adoptar las más diversas formas según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan.

La enseñanza como práctica social responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus actores y solo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

La enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y reconstruye en el aula.

Es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente: deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza.

La inclusión de las TIC supone la problematización didáctica sobre su integración en la enseñanza, su utilización en las experiencias de formación inicial para los/as futuros docentes y su impacto en los modos de producción, circulación y comunicación pública del conocimiento.

Ejes de contenidos (descriptores)

Prácticas de enseñanza en el aula

Espacios para enseñar. Escenarios y escenas en el enseñar. El aula y la clase: materialidad y existencia social.



El aula como espacio privilegiado de circulación, transmisión y apropiación de saberes y conocimientos. El aula en la enseñanza de la disciplina específica. Visitas didácticas. El uso de la voz y el cuerpo en el aula. Diferentes aspectos.

Análisis de la clase como configuración pedagógico-didáctica

Relaciones objeto de conocimiento-objeto de enseñanza. Los obstáculos para la apropiación del conocimiento. La relación contenido-método. El lugar de la construcción metodológica en diversos contextos y con sujetos diferentes (según nivel y modalidad para el que se forma).

La clase en su manifestación episódica y como estructura configurativa. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase.

Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza

Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas. La planificación. Criterios para el diseño de la planificación. Documentos curriculares. Análisis, diseño e implementación de propuestas de enseñanza: proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas, clases (para diferentes ciclos y/o modalidad y niveles). Producción de medios y materiales didácticos. Evaluación de los aprendizajes.

Construcción de núcleos interdisciplinarios de contenidos a partir de las indicaciones de los NIC y la desagregación de los mismos en la construcción de secuencias didácticas. Secuenciación de contenidos según diferentes niveles de análisis lingüístico como forma de abordaje de objetos complejos configurados a partir de situaciones problemáticas. Organización del tiempo de clases a partir de propuestas que apunten, por un lado, a sostener un desarrollo de contenidos prescriptos por los DCJ y, por otro, a la posibilidad de organizar proyectos de promoción de la lectura y la escritura. Construcciones metodológicas: enseñar por proyectos -teniendo como horizonte el desarrollo de problemáticas y objetos complejos- y generar proyectos de aula -como, por ejemplo, construir una revista escolar, realizar un taller de animación, trabajar la participación en



un acto escolar, generar una visita a la feria del libro-. Diferencia entre intervenciones/proyectos de aula -que implican la implementación de estrategias o acciones que articulan de modos diversos el desarrollo de los contenidos propuestos por las unidades didácticas- y enseñar por proyecto -que implicaría la construcción de un objeto complejo que, surgido de una situación problemática, requiriese tanto el aporte de diferentes campos disciplinares como de un abordaje que pusiera en juego los diferentes niveles del análisis y producción textual-. Relaciones con las demás unidades curriculares a fin de poder comprender el carácter interdisciplinario en el abordaje de problemas complejos

Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas de enseñanza

Las relaciones entre investigación, intervención y acción reflexiva en las prácticas de enseñanza. Abordajes interpretativos. Registros de la cotidianidad en la clase: análisis crítico sobre las construcciones metodológicas. El diario de clases como dispositivo, de investigación, socialización y modificación de las prácticas. Análisis de fuentes y documentos. Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Escrituras pedagógicas. Textos de reconstrucción crítica acerca de las experiencias. Construcción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanzas de distintas unidades curriculares que componen el campo disciplinar de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. Construcción de indicadores de evaluación que permitan analizar el desarrollo de la práctica de enseñanza y de aprendizaje considerando las diferentes dimensiones y niveles de análisis propias del campo específico.

Orientaciones metodológicas

Para la implementación de este trayecto de práctica se pondrá el énfasis en el diseño y desarrollo de instancias de intervención que contemplen propuestas de clases y de unidades didácticas que habiliten los primeros desempeños de enseñanza. La inclusión de los/as estudiantes en las Escuelas Asociadas se plantea de manera



progresiva garantizando que al momento de abordar la “clase”, el/a estudiante cuente con los elementos necesarios para hacerse cargo de la misma ajustando las propuestas a sus contextos de realización. Las diversas instancias de intervención deben ser acompañadas por los/as docentes de práctica en un proceso de construcción y reconstrucción permanente sobre las decisiones y puesta en marcha de la propuesta pedagógica.

Otro aspecto de importancia será la reflexión en torno a las experiencias realizadas, en los tiempos destinados a tal fin en el Instituto formador. Para ello se sugieren acciones que posibiliten: la observación, registro, escritura de crónicas y ejercicios de análisis didáctico de clases; la reflexión grupal de las prácticas diseñadas e implementadas en las experiencias; la sistematización de prácticas de ayudantía y la construcción cooperativa de propuestas alternativas.

Bibliografía sugerida

- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Bixio, C. (2002). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens: Rosario.
- Davini, M. C. (2010). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- González, F. y Novak, J. (1993). *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones*. Buenos Aires. Cincel
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia, Valparaíso*. N° 1. pp. 99-128.



- Monereo, C. et. al. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ontoria, A. (1995). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea
- Sánchez Iniesta, T. (1996). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Documentos curriculares

- Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas. Ministerio de Educación de Santa Fe. (2016). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC): La educación en acontecimientos.
- Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas. Ministerio de Educación de Santa Fe. (2016). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC): recursos para su enseñanza.
- Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas. Ministerio de Educación de Santa Fe. (2017). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC): Orientaciones para Lengua y Literatura.
- Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas. Ministerio de Educación de Santa Fe. (2017). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC): Propuestas de enseñanza y evaluación.

Taller Integrador III

Se aborda a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares pertenecientes a los Campos de la Formación General y Específica y estudiantes del IFD, coordinado por la pareja pedagógica del Campo de la Formación Práctica Profesional.

El taller se organiza en torno al eje *La clase: los procesos del aprender y del enseñar* procurando la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:



- UCCV: Alfabetización
- Sujetos de la Educación Secundaria
- Práctica Docente III

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres en el año.

CUARTO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Ética y trabajo docente

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La unidad curricular de Ética y trabajo docente aporta, para el ejercicio de la docencia, una perspectiva crítica, ética y política. Promueve de modo constante la práctica reflexiva que permite dar sentido a la tarea educativa desde marcos valorativos en pos de una educación y una sociedad abierta, plural, participativa y democrática.

Desde hace siglos, la ética ha estado íntimamente ligada a la formación de ciudadanía reflexiva, crítica y comprometida. En esta dimensión de sentido se la entiende como un ejercicio cotidiano, en el cual al trabajo docente le es propio esta labor de formar ciudadanos. Enseñar Ética presupone ante todo una predisposición por



parte del futuro docente de una apertura dialógica, capacidad para ponerse en el lugar del otro, aceptar la revisión de supuestos y conceptos, respetando la pluralidad de ideas, para una ciudadanía responsable, en el marco de una cultura educativa democrática.

A su vez, esta unidad curricular aporta herramientas para poder evitar todo tipo de manipulación, de adoctrinamiento, de moralización, permite cuestionar las acciones sin fundamentos, así como previene la reducción de la ética a una grilla donde hallar respuestas fáciles o formulaciones sobre cómo se debe obrar frente a las situaciones conflictivas de nuestro tiempo.

El/la docente en el aula asume diariamente desafíos en varios sentidos: cognitivos, epistémicos, didácticos, técnicos, afectivos y valorativos. Cada uno de ellos forma parte de un conjunto de decisiones que implican deliberaciones éticas.

El rol docente se confronta a situaciones donde se ponen en juego la justicia, la equidad, la libertad y la responsabilidad, el aula es ese lugar donde los valores toman cuerpo y se transforman en vivencia compartida. En lo que respecta a la Ética lo propio es la reflexión, la puesta en tensión de argumentos, que favorecen la adhesión personal y el compromiso con las convicciones sobre las valoraciones.

Este espacio curricular pretende poner al/a la futuro/a docente en reflexión con su saber disciplinar y llevarlo a la interrogación sobre su práctica. Se espera que pueda fundamentar su posicionamiento frente al hecho educativo y recuperar en el final de su trayecto de formación las motivaciones que lo llevaron a optar por la docencia.

Enseñar Ética es una actividad que apuesta a la utopía, favorece y potencia la capacidad creativa y creadora del sujeto, praxis que se ubica en las antípodas de una concepción de la educación como actividad adoctrinadora.

La unidad curricular de Ética y Trabajo Docente se vincula con: los Talleres de Práctica Docente, especialmente IV, donde los/las estudiantes hacen sus últimos pasos próximos al egreso. También con Instituciones Educativas, pensando la Escuela como lugar propicio para la reflexión y promoción de acciones éticas. Pedagogía, y Curriculum y Didáctica, al significar la transmisión de la cultura y sus modos,



Educación Sexual Integral como política pública alojando la diversidad, la diferencia, la pluralidad y el respeto. Específicamente con la Unidad curricular Filosofía.

Ejes de contenidos (descriptores)

De la moral a la reflexión ética.

La ética como problematización del ethos. Niveles de reflexión ética. La conciencia moral, origen y desarrollos. La acción moral. Moral y moralidad. Moral convencional y crítica. Usos y costumbres, normas morales y jurídicas.

Derechos Humanos: generaciones, vigencia y zonas de tensión en un mundo global. Derechos humanos, minorías y género.

Éticas aplicadas: nuevos campos de configuración de la Ética. Ética en la investigación y las ciencias. Bioética y sus problemas. Los nuevos sujetos éticos: los animales, la tierra, el agua, las generaciones venideras. Los planteos desde la ética ambiental.

Ética y política en los modelos clásicos

La ética material aristotélica. La sabiduría práctica. La eudaimonía. La vida buena, las virtudes: éticas y dianoéticas. De la deliberación a la elección: la prudencia. Ética y política, amistad y philía en el mundo griego.

La ética formal kantiana: la libertad como condición de la moral, la conciencia moral, el conflicto entre las inclinaciones y el deber, el imperativo categórico como principio universal para la acción. La ley moral. Ética y política en el ideario ilustrado: nuevos modos de vinculación entre los fraternos, libres e iguales.

Las éticas contemporáneas: resignificaciones y planteos nuevos.

La impugnación de la moral y de los valores clásicos en Nietzsche. Apolo y Dionisos. La genealogía de los nuevos valores. La tensión entre la moral y la vida.



Problemas éticos hoy y posibles soluciones: ética del discurso, éticas liberales y comunitaristas, teorías de la acción, el pragmatismo, la tradición hermenéutica, ética analítica, ética emancipatoria y de la liberación, entre otras.

Ética, política y democracia en las sociedades contemporáneas. La cuestión de la Justicia, la igualdad y equidad en la complejidad social actual.

Ética y trabajo docente

Ética e identidad docente: trabajo/profesión, vocación/deseo. El ejercicio del rol docente y sus componentes éticos. Perspectivas para pensar el trabajo docente en el mundo contemporáneo: técnico, poético, reproductivo, emancipador, liberador, crítico-creativo.

El vínculo pedagógico desde una perspectiva ética y política: la dignidad de sí y del otro, el sentido ético en las relaciones intersubjetivas.

Orientaciones metodológicas

Así como lo propio de la Filosofía es el trabajo textual, en la Ética, en tanto Filosofía práctica, también ha de llevarse a cabo con trabajo de textos de filósofos reconocidos en el campo. A su vez en el aula se analizan sucesos que traen los/las estudiantes desde sus prácticas, así como también acontecimientos de relevancia social y cultural.

Es recomendable el uso de noticias periodísticas, diarios, historietas, textos literarios, películas y videos diversos, promoviendo la reflexión a partir de casos concretos a analizar. También es atendible el análisis de argumentos éticos –presentes en textos periodísticos, políticos, literarios- de modo oral y escrito.

Bibliografía sugerida

Apel, K. O. (2007). *La globalización y una Ética de la responsabilidad. Reflexiones filosóficas acerca de la globalización*. Buenos Aires: Prometeo.



- Aristóteles. (2007). *Ética a Nicómaco*. Barcelona: Gredos.
- Baumann, S. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brunet, G. (2006). *Ética para todos*. México: Edere.
- Cortina, A. y García Marza, D. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos.
- Cullen, C. (Comp.). (2009). *Perfiles ético-políticos. Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). Acerca de la genealogía de la Ética. En: *La inquietud por la Verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gomez, C. (Comp.). (2012). *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Guariglia, O. y Vidiella, G. (2011). *Breviario de ética*. Buenos Aires: Edhasa.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Mac Intyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maliandi, R. (2009). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Nietzsche, F. (2000). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nino, C. (2007). *Ética y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Astrea.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartre, J. P. (2007). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Vattimo, G. (1998). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Editorial Península.
- Villoro, L. (1982). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Educación Sexual Integral

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.



Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

El seminario de Educación Sexual Integral (ESI) responde a la implementación de la Ley Nacional N° 26.150/06, teniendo su antecedente en la provincia de Santa Fe con la Ley Provincial N° 10947/93². Su abordaje contempla una concepción integral de la sexualidad, atravesada por la perspectiva de género y la diversidad sexual y el enfoque de derecho.

La concepción integral de sexualidad desborda los límites y el corsé de la genitalidad, la enriquece y la complejiza contemplando componentes que no se reducen a la dimensión biológico-fisiológica, pero que la contemplan. Desde esta mirada, la sexualidad incluye también las dimensiones afectiva, psicológica, social, económica, política, ética, estética y erótica y es reconocida como proceso histórico-social. Ello supone poner en tela de juicio visiones reduccionistas o binarias, en las cuales una determinada dimensión suele ser pensada en forma sesgada, simplificada o en oposición a otra.

Esta definición sobre sexualidad refiere a pensar las subjetividades como modos de estar y ser en el mundo, que se van construyendo a lo largo de historias individuales entramadas con las colectivas. Dicha trama puede ser pensada “como una construcción continua, con cierta inestabilidad en un devenir que incluye (algunas) posibilidades de cambio” (Morgade y otros, 2008, p. 13), ya que se inscriben en estructuras fuertemente estables de desigualdad en la distribución del poder político, económico y simbólico.

²En el año 1992 se sancionó la Ley provincial N° 10947 que establecía la incorporación curricular de la educación sexual en Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales, de manera simultánea en primer grado del nivel primario y primer año del nivel secundario. Esta ley no fue reglamentada.



De este modo, es posible entender la sexualidad como un campo de lucha en el que se dirimen cuestiones de poder y de desigualdad. La perspectiva de género contribuye a desnaturalizarlas y visibilizarlas, al incorporar la dimensión de género en las relaciones sociales.

El género es una categoría construida, que atraviesa tanto la esfera individual como la social, influye en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre varones y mujeres en cada sociedad (Faur, 2008). Adquiere existencia en una red de creencias, normas, leyes, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a varones y mujeres a través de un proceso de construcción socio-histórico que torna las diferencias en desigualdades. Por eso, puede entenderse como una manera primaria de significar las relaciones de poder (Scott, 1986).

Desde esta perspectiva, los estudios en educación dan cuenta de cómo el determinante de género atraviesa la vida en las escuelas configurando diferentes significaciones sobre las mujeres, los varones y sus relaciones, aun cuando esto aparezca de manera implícita o solapada. Sobre las ideas de lo que deben ser los varones y deben ser las mujeres se construyen las representaciones sociales de género que en nuestra sociedad se cristalizan en estereotipos y roles que producen y refuerzan el pensamiento binario. Esta concepción considera al mundo público, masculino y al mundo privado-doméstico, femenino como esferas separadas y complementarias. El sexismo, la Homo-Lesbo-Transfobia³ y la heterosexualidad como norma obligatoria y naturalizada son parte de este mundo simbólico e impactan de diversas maneras en la cotidianidad escolar.

Por otro lado, el enfoque de derecho incorpora especialmente un conjunto de principios, reglas y estándares que integran los Derechos Humanos, y que son pasibles de ser aplicados para fijar pautas y criterios para el diseño de políticas sociales. Estas

³La Homo-Lesbo-Transfobia puede considerarse como toda actitud, acción o pensamiento de aversión, miedo, odio, prejuicio y discriminación hacia quienes no se ajustan a la heterosexualidad obligatoria.



pautas contemplan la obligación de garantizar el contenido mínimo de los derechos, la obligación para los Estados de aplicar políticas progresivas, de garantizar la participación ciudadana, el principio de igualdad y no discriminación, universalidad, acceso a la justicia y acceso a la información pública (Pautassi, 2010). Así, este enfoque posibilita trasladar la Educación Sexual Integral desde el campo de las necesidades que deberían ser abordadas en las escuelas, al campo de los derechos que las instituciones educativas se encuentran obligadas a garantizar.

El enfoque de derecho, la concepción integral de sexualidad y la perspectiva de género y diversidad sexual requieren y habilitan un abordaje transversal de la ESI que se nutre de herramientas analíticas de diferentes campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heteronormativas con miras a su transformación. Esto requiere de una vigilancia epistemológica (Bachelard, 1987) que reconozca la complejidad y la transitoriedad de los contenidos que confluyen en este espacio, desafiando procesos de formación continua. De este modo, pueden enunciarse como finalidades formativas: la apropiación del enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género y diversidad sexual; el conocimiento del cuerpo humano y la promoción de la salud, en general y de la salud sexual y reproductiva, en particular; la problematización el derecho a la autodeterminación, el cuidado, el respeto y la valoración de sí y de los/as otros/as; el reconocimiento de la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación; la desnaturalización de las desigualdades en sus múltiples determinaciones (clase social, género, orientación sexual, etnia, inscripción territorial); el tratamiento de los conflictos a través de un diálogo que contemple las distintas posturas y opiniones; la promoción de aprendizajes relacionados con la prevención de diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas, noviazgos violentos).



Ejes de contenidos (descriptores)

Sexualidad y educación sexual

Ley Nacional N° 26.150/06: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Concepto de sexualidad (OMS). Modelos históricos de educación sexual. Marcos normativos. Rol docente y ESI.

Los aportes de los estudios de género a la educación sexual integral

El género como categoría de análisis. Patriarcado, androcentrismo y producción de conocimientos. Procesos de socialización: estereotipos, mitos y prejuicios de género. El sexismo en la escuela: curriculum prescripto/vivido/oculto/nulo. Lenguaje inclusivo. Medios masivos de comunicación y representaciones culturales: reproducción de estereotipos.

Diversidades en sus múltiples dimensiones

Diversidades en plural: etnia, raza, cultura, orientación sexual, religión, identidad de género, entre otras posibles. Identidades de géneros. Identidades sexuales. Intersexualidades: tensiones entre la biología y el derecho. Distintas formas de organización familiar. Nuevas formas de pensar el parentesco y la filiación. Corresponsabilidad social de los cuidados. Diferencia, diversidad y disidencia. Homo-lesbo-transfobia: desigualdad y discriminación. Marcos normativos.

Corporalidad, Derechos y Autoprotección

El cuerpo como construcción socio-histórica. Derechos sexuales y reproductivos: derecho a la información, al cuidado, al disfrute, a decidir y a la autodeterminación. Salud sexual y reproductiva: definiciones. Estructura y función de los sistemas reproductores. Gametas: óvulos y espermatozoides. Cambios que se ven y que se sienten: menstruación y polución nocturna. Pubertad y adolescencias. Fecundación.



Desarrollo embriológico. Embarazo y parto. Maternidades, paternidades y escolarización. Marcos normativos. Proyectos de vida.

Métodos anticonceptivos. Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y SIDA. Interrupción del embarazo. Nuevas tecnologías reproductivas (NTR), connotaciones culturales, sociales y éticas.

Vulneración de derechos

Abuso sexual en la infancia y adolescencia. Violencia de género en sus múltiples dimensiones y ámbitos. Trata de Personas. Explotación sexual comercial en niños/niñas y adolescentes. Explotación/Abuso Sexual infiltrada en las nuevas tecnologías: "Grooming" y "Pornografía Infantil". Discriminación. Prevención e intervención desde la escuela en estas situaciones. Marcos normativos

Orientaciones metodológicas

El seminario de ESI contribuye de manera integral a la formación de quienes se desempeñarán como docentes. A su vez, garantiza el acceso a la Educación Sexual Integral de niñas, niños y adolescentes atendiendo al nuevo marco normativo (Ley 26.160/06 y Resolución del CFE N° 45/08 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral).

Este espacio tiene como objetivo construir herramientas teórico-metodológicas para la implementación de la ESI en los distintos niveles del sistema educativo, considerando sus tres dimensiones: los acuerdos institucionales, el abordaje de situaciones disruptivas y la transversalización curricular. Esta última constituye un desafío fundamental que debe ser atendido a fin de que cada profesorado pueda elaborar propuestas de transversalización de su propio campo disciplinar.

Dicha implementación tiene una complejidad que la diferencia de otros contenidos y niveles porque interpela de manera directa al profesorado. En este proceso existen dos trazas de complejidad. En la primera, es necesario señalar que los/as



docentes también son mujeres y varones, atravesados por una distribución desigual de poder, por distintos mitos, creencias, saberes y experiencias sobre la sexualidad que se ponen en juego tanto en la selección como en la organización de la clase. Con respecto a la segunda traza, en la formación docente, se reconocen distintos sujetos de aprendizaje que interactúan en la conformación de la escena pedagógica y en las potenciales configuraciones didácticas: el/la docente a cargo de este seminario, los/as estudiantes futuros docentes y los/as niños/as o adolescentes que transitan el nivel para el que se están formando.

Poner en cuestionamiento las relaciones de poder inter e intragenéricas, invita a reflexionar sobre las estrategias didácticas que darán forma al trabajo docente. En este sentido, la dimensión metodológica se vuelve teórica en relación a: la promoción de la paridad en torno a la circulación de la palabra (voces y demandas), como así también en relación al reconocimiento de las vivencias que aportan los/as estudiantes del seminario.

La propuesta pedagógica se inscribe en modalidades de trabajo participativo y colaborativo, propiciando la revisión de las propias prácticas y trayectorias en relación a la educación sexual, recuperando las teorías que se producen en distintos ámbitos (científico, de la vida cotidiana) y que operan como dispositivos de control de las sexualidades.

La experticia docente no está en compartir la propia experiencia, ni en abarcar todos los saberes, sino en habilitar instancias de problematización y profundización de los principales ejes de la ESI. Estos procesos no están exentos de tensiones, contradicciones, conflictos, disputas y resistencias que son intrínsecas al espacio y dan cuenta de su complejidad.

Este seminario tiene la potencialidad de proveer insumos para transitar otros modos de conocer y resignificar las relaciones vinculares, priorizando la indagación, discusión y puesta en común de los conocimientos y las argumentaciones que los sostienen, para construir colectivamente nuevos saberes, mediante la utilización de técnicas participativas y lógicas cooperativas.



Bibliografía sugerida

- Darré, S. (2005) *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De la Isla, M. y Demarco, L. (2009). *Se trata de nosotras. La trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual*. 2da. edición. Buenos Aires: Las Juanas Editoras.
- Elizade, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (Coord.). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Escudero Rodríguez, B.; Sánchez, J. M.; Borrás, F. X. (2010). *Estructura y funcionamiento del cuerpo humano* (2º edición). España: McGraw-Hill.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Levin, S. (2010). *Derechos al revés ¿salud sexual y salud reproductiva sin libertad?* Buenos Aires: Espacio editorial.
- Maffía, D. (Compiladora). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Meana Suárez, T. (2006). Sexismo en el lenguaje: apuntes básicos. En *Mujeres en Red. El periódico feminista*. Disponible en Internet: www.mujaresenred.net/IMG/article_PDF/article_a832.pdf
- Moreno Marimón, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña en la escuela: el sexismo en la escuela*. España: Icaria.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo Viril protagonista de la Historia. Ejercicios de Lectura no androcéntrica*. Barcelona, España: Ediciones La Sal.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.).(2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.



- Pauluzzi, L. (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia: seminarios taller de capacitación con docentes y profesionales* (1ª edición). Santa Fe: Hipólita.
- Pautassi, L. (2010). *El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión*. CEPAL.
- Rodríguez Martínez, C. (Comp). (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schuster, G. (Coordinadora). (2010) *¿TODO BIEN? Adolescencias y Servicios de Salud Sexual y Reproductiva*. Rosario. Instituto de Género, Derecho y Desarrollo (Insgenar) y CLADEM. Disponible en:
Internet:<http://www.unfpaargentina.com.ar/sitio/archivo/todobien.pdf>.
- Villa, A. (Comp.) (2009). *Sexualidad y relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (Ensayos y experiencias).

Materiales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, disponible en internet:

www.esi.educ.ar

Marcos normativos

Convenciones internacionales

- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 1979).
- Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Convención de Belem do Para (1994)
- Declaración y plataforma de acción de Beijing (1995).
- XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Consenso de Brasilia, 13 a 16 de julio de 2010.



Leyes Nacionales

- Ley N° 24.417/ 1994 de Protección contra la violencia familiar.
- Ley N° 25.273/ 2000 Régimen especial de alumnas embarazadas.
- Ley N° 25.584/ 2002 de Acciones contra alumnas embarazadas.
- Ley N° 25.673/2002 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley N° 25.808/2003 Modificación del artículo 1° de la Ley 25.584, prohibición en establecimientos de educación pública de impedir la prosecución normal de los estudios a alumnas embarazadas o madres en periodo de lactancia.
- Ley N° 25.929/2004 de Derechos de Padres e Hijos durante el Proceso de Nacimiento (Parto Respetado).
- Ley N° 26.130/2006 Anticoncepción quirúrgica.
- Ley N° 26.206/2006 Nacional de Educación.
- Ley N° 26.061/2006 Protección Integral de los Derechos de las niñas, de los niños y adolescentes.
- Ley N° 26.150/2006 Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley N° 26.485/2009 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley N° 26.618/2010 de matrimonio civil.
- Ley N° 26.743/2012 de identidad de género.
- Ley N° 26.842/2012 Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas.
- Fallo de la Corte Suprema de Justicia sobre el alcance del aborto no punible (2012).
- Ley N° 26.862/2013 de Reproducción Médicamente Asistida.

Leyes de la Provincia de Santa Fe



- Ley N° 10947/1992 Establecimientos educativos, Educación Sexual. Incorporación curricular. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Ley N° 11888/2001 Programa de Salud Reproductiva y Procreación Responsable
- Ley N° 12.967/2009 Protección y Promoción Integral de los derechos de las niñas, de los niños y adolescentes.

Resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

- N° 143/2012: Autorización para modificar registros y/o documentaciones en el marco de la Ley Nacional de identidad de género.
- N° 2529/2013: Medidas para garantizar el respeto a las opciones de género en el ámbito escolar.
- N° 988/2014: Licencia en el sistema educativo por violencia de género.

Metodología y prácticas de la investigación

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La investigación es un área de creciente importancia para el desarrollo profesional docente, por lo que su inclusión en la formación inicial resulta estratégica con vistas a introducir a los/las futuros/as docentes en las lógicas particulares de la



producción de conocimientos del campo de la educación y de su disciplina y en las relaciones de ambos campos con los procesos de transmisión.

Así, las tareas de preguntarse sistemáticamente sobre las prácticas del campo disciplinar y educativo, el extrañamiento de lo conocido, la configuración y formulación de problemáticas y el reconocimiento del modo en que los distintos paradigmas elaboran maneras particulares de responder científicamente a estas cuestiones, resultan cruciales dentro de esta unidad curricular, cuyo eje central es posicionar al/a la estudiante en un proceso reflexivo, otorgando centralidad a la producción, acumulación y circulación del conocimiento académico-científico.

La puesta en valor de marcos conceptuales y prácticas vinculadas con la investigación educativa y de la propia disciplina, así como la promoción de conocimientos teóricos sostenida empíricamente, favorecerá la ruptura con las visiones espontaneístas del mundo social, en el camino hacia la adquisición de construcciones conceptuales de mayor complejidad, aún sin perder de vista que el horizonte de esta unidad curricular es aportar a la formación integral de un/a docente, y no de un especialista ni un/a licenciado/a en su disciplina.

Se espera que el/la futuro/a profesor/a se apropie de herramientas conceptuales y metodológicas concernientes a las tareas de la investigación; conozca las agencias e instituciones especializadas en la producción de conocimiento disciplinar y educativo con énfasis en aquellas de carácter nacional y regional; las vías de socialización y circulación de la producción científico-académica, como así también los principales temas, problemas y objetos estudiados en el campo de la Lengua y de la Literatura y en el educativo bajo diferentes programas de investigación científica. En el tratamiento de estas problemáticas, se propiciará el abordaje de los distintos modelos de investigación y su relación con los debates epistemológicos y metodológicos, reconociendo las principales características de las metodologías de investigación cualitativas y las cuantitativas, así como los componentes básicos del diseño de una investigación.



Son estos saberes los que le permitirán describir y analizar diferentes aspectos del campo de la educación o de su disciplina, con la intención de aportar a la comprensión teórica de procesos más amplios en los que se inscriben su intervención profesional. En este sentido, se espera que los/las estudiantes se involucren en procesos reflexivos sobre las diferencias entre generar conocimientos y producir mejoras, indagando las posibilidades y límites de la aplicabilidad inmediata de nuevos conocimientos en los contextos de intervención profesional.

La construcción de conocimientos académicos demanda el acercamiento efectivo a las tareas inherentes al quehacer de la investigación. En este sentido, un asunto central de esta unidad es la superación a la aproximación sólo en términos teóricos del proceso de investigación. Así, se procura el abordaje de manera conceptual y práctica a las diferentes fases de un diseño de investigación a partir del reconocimiento, la construcción y la puesta en práctica de algunas de las tareas inherentes a la producción de conocimientos, que involucre un acercamiento experiencial a la toma de decisiones metodológicas y por ende a las herramientas y técnicas de la metodología de la investigación. Se espera que los/las estudiantes participen de experiencias formativas en las que se concreten las vicisitudes propias del trabajo de la investigación y reflexionen críticamente sobre ellas. El aprendizaje de las técnicas de producción y análisis de datos implica un diálogo permanente con los enfoques que las sustentan, como así también la lectura y análisis de investigaciones en las que las mismas han formado parte de la metodología empleada, con la intención de evitar un uso instrumentalista de las mismas.

En la selección de problemáticas es conveniente la consulta a las unidades del Campo de la Formación Específica que articulen con ésta, con la intención de identificar a aquellas que aporten a la formación e intervención profesional. En particular, esta unidad articula con *Modelos teóricos lingüísticos, Alfabetización y Didáctica de la lengua y la literatura I y II*.



En cuanto a la alfabetización académica, esta unidad curricular se propone aportar a la formación de criterios para la selección, abordaje de textos, artículos y ensayos académicos y de divulgación científica; la construcción de estados del arte, el análisis de la estructura argumentativa de los textos científicos y la utilización de sistemas de notación bibliográfica, entre otros.

Ejes de contenidos (descriptores)

La generación de conocimientos científicos-académicos: sus contextos de producción, validación y circulación

La investigación como una forma de conocimiento de la realidad. Características: provisionalidad, temporalidad, metodología y empiria.

El conocimiento científico disponible y la circulación del conocimiento. Los eventos académicos. Las revistas científicas. Las publicaciones especializadas. La divulgación científica. Las revistas en línea. Sitios especializados. Repositorios. Buscadores digitales académicos. Principales centros de investigación científico-académico del campo disciplinar y educativo, a nivel nacional y regional.

La divulgación científica.

Modelos de investigación: debates epistemológicos. Diversidad de enfoques y de estrategias metodológicas.

Paradigmas y programas de investigación, teorías generales y sustantivas. Características de los sistemas científicos: positivista, neo positivista, teoría crítica, constructivismo y participativo. La relación conflictiva entre la producción de conocimientos y la intervención.

Conceptos básicos de los diseños metodológicos cualitativos y cuantitativos. Modelo de diseño emergente y flexible (cualitativo). Modelo de diseño formal (cuantitativo). Panorama global de los procedimientos y técnicas de investigación de los enfoques cualitativo y cuantitativo.



Componentes básicos de un proyecto de investigación

La unidad teórico-metodológica en el diseño de una investigación: las relaciones entre los paradigmas y las estrategias metodológicas de investigación.

La construcción de una problemática de investigación. La revisión del conocimiento sobre el tema: el estado del arte. El marco teórico y su relación con los objetivos de investigación.

Las preguntas de investigación, los objetivos y su relación con las decisiones metodológicas. Articulación entre marco teórico, objetivos y metodología: el tipo de datos, las fuentes y las técnicas de recolección y análisis.

La escritura en las distintas fases del proceso de investigación.

Protocolos de investigación.

El proceso de construcción de un problema de investigación

La identificación de la problemática y la delimitación de un tema de investigación.

El proceso de constitución de la base de referencias bibliográficas.

Presentación de documentación de distintas fuentes y caminos seguidos para su obtención. La búsqueda de referencias: consulta en línea de sitios oficiales, instituciones de investigación, centros de documentación científica, observación crítica de la realidad.

La formulación de preguntas de investigación y los objetivos de la investigación.

Las técnicas en los abordajes cualitativos

La observación y la observación en la investigación etnográfica. Principales características. Distintas estrategias para la colecta y el ordenamiento del registro de la observación: notas de campo, notas teóricas, comentarios, descripciones, fichas. Preparación del material para la fase de análisis.

La entrevista. Tipos de entrevistas. Perspectiva diacrónica y sincrónica. Las historias de vida. Criterios de construcción de muestras intencionales. Duración del trabajo de campo. El cierre del trabajo de campo. La guía de entrevista. La elaboración de una guía



de entrevista. El registro de la información de la entrevista: notas, grabación, transcripción textual. Análisis de los datos, el proceso de categorización.

Trabajo con grupos focales; investigación-acción y técnicas de investigación no intrusivas.

Las fuentes documentales. Documentos públicos y privados. El uso de documentación visual.

Las técnicas narrativas. El enfoque biográfico. Viejos y nuevos usos. Tratamiento de materiales biográficos.

Las técnicas en los abordajes cuantitativos

La noción de medición en Ciencias Sociales. Variables: nivel de medición y escalas. Unidad de análisis y unidad de medición. Tipos de muestras. Las estadísticas nacionales. Fuentes de datos secundarios. La colecta de datos por encuesta. Fuentes de datos primarios.

La entrevista dirigida. El cuestionario: tipos (cuestionario por entrevista, auto administrado, etc.). Contenido del cuestionario en función de la pregunta y los objetivos del trabajo. Tipos de preguntas abiertas, cerradas, de opinión y de actitudes. Escalas.

Técnicas de análisis de la información: procesamiento y sistematización de la información

Análisis de la información cuantitativa. Lectura de tablas estadísticas, análisis de cuadros con dos o más variables. Uso de procesadores.

Análisis de datos cualitativos: análisis de contenido, análisis del discurso. Categorización. La escritura de informes finales. La notación bibliográfica. Diferentes sistemas.



Orientaciones metodológicas

Como dispositivo, el taller es un formato centrado en una producción que requiere el aprendizaje de un saber hacer construido en forma social y colaborativa. En este proceso los/las estudiantes van aprendiendo mientras producen y van resolviendo situaciones que encuentran en el transcurso de su tarea, por lo cual es recomendable promocionar el trabajo en equipo como sustento del hacer investigativo, en tanto actividad colectiva, desde el comienzo del año.

Es conveniente partir de una selección de artículos académicos y/o científicos que permitan advertir la coherencia interna de la unidad investigativa, entre la dimensión teórica epistemológica y la dimensión lógico metodológica. Esta selección puede provenir de la investigación educativa, pero también del propio campo disciplinar con la intención de abordar las principales operaciones y procedimientos involucrados en la construcción de objetos propios del campo de la Lengua y la Literatura o en diálogo con otros campos disciplinares. En cualquier caso, las prácticas investigativas se conciben como prácticas recortadas alrededor de una o varias fases dentro de una investigación, como la identificación de referencias para la construcción del estado del arte, la confección de corpus según diferentes criterios, la construcción de protocolos para la recolección de datos según distintas técnicas, (guías de entrevista, protocolos de observación, selección de fuentes documentales, entre otros posibles) y no implican necesariamente un proceso completo de investigación. Se sugiere proponer el recorrido por distintas fases y tareas de un proceso de investigación y no como actividades aisladas, incluyendo de modo sistemático la escritura y reescritura con fines argumentativos. Se recomienda la utilización sistemática de sistemas de notación bibliográfica.

El dominio de los entornos tecnológicos es, en nuestros contextos actuales, consustancial a la tarea colectiva de producción de conocimientos. Se espera que la unidad se proponga como un espacio para la experiencia y el análisis de escrituras colaborativas en soportes digitales, búsquedas avanzadas en repositorios especializados



e identificación de sitios académicos regionales y nacionales. En este sentido, se sugiere incorporar de manera temprana y sostenida el trabajo con y en entornos digitales, el uso de aplicaciones que habiliten a la escritura colectiva propiciando la familiarización con sitios web exclusivamente académicos, con especial énfasis en sitios universitarios regionales si fuera posible.

Bibliografía sugerida

- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, n° 56, septiembre-diciembre. pp. 61-93.
Disponible en Internet:<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/issue/view/2402/showToch>.
- Cea D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Dalmaroni, M. (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación cualitativa*. Vol. II. y III. Argentina: Gedisa.
- Díaz, E. (Ed.). (1997). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kornblit, A. (coord.). (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pini, M. (Comp.) (2009). *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. Argentina: UNSAM EDITA.



- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. España: Mondadori.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautu, R. (1999). (Ed). *El Método Biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores sociales*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (Comps.) (2010). *El quehacer de la investigación educativa*. Buenos Aires: Manantial.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Modelos teóricos lingüísticos

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto año.

Asignación Horaria:



	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La unidad curricular *Modelos teóricos lingüísticos* se enmarca en el Núcleo I: *El lenguaje como sistema*, el Núcleo II: *El lenguaje en contexto* y el Núcleo IV: *Géneros, Textos y Discursos*. Se relaciona con todos los espacios curriculares correspondientes a las áreas de Lengua y Lingüística. Es particularmente interesante porque actúa como espacio de síntesis e integración de todas las unidades curriculares del área, por un lado, y porque permite que los estudiantes desplieguen una mirada meta-cognitiva al respecto, por otro.

Esta unidad curricular parte de concebir un perfil de docente en Lengua y Literatura formado en el conocimiento y la reflexión crítica sobre la teoría lingüística y sus supuestos epistemológicos, lo que le posibilita comprender la dinámica Teoría/Aplicación y, por ende, explicitar los fundamentos de la propia práctica.

Durante el cursado de *Modelos teóricos lingüísticos* se analizarán los distintos modelos lingüísticos teniendo en cuenta su arquitectura general, la delimitación de su objeto de estudio, las hipótesis, supuestos subyacentes, preguntas de investigación a las que se presentan como respuesta, y su posicionamiento en líneas epistemológicas determinadas.

En este sentido, el contenido de los modelos lingüísticos teóricos –ya trabajados en las asignaturas *Lingüística* de primer año y *Lingüística del texto y Análisis del discurso I y II* de segundo y tercer año, respectivamente, y aplicados para el análisis de la lengua– funciona como disparador para el análisis de la estructura de los modelos mismos.

Esta unidad curricular habilita la discusión de distintas concepciones acerca del concepto *conocimiento científico* y sus supuestos subyacentes. Se analizan también



algunos conceptos que caracterizan a los componentes y propiedades de una teoría, tales como *hipótesis, economía, organización, coherencia interna, exhaustividad, simplicidad, correspondencia*, etc. Finalmente se analiza de qué manera dichos componentes y propiedades funcionan en modelos lingüísticos específicos.

Se exploran los criterios de prescripción, descripción y explicación/predicción de las teorías a fin de determinar el alcance explicativo de los distintos modelos abordados.

Los modelos teóricos lingüísticos se analizan aquí, básicamente, a partir de su naturaleza (respondiendo a los tres criterios de estructura, uso y conocimiento), a su forma (estructura interna, sistema proposicional, procedimiento derivativo, relación hipótesis/datos, etc.) y a su circulación social en los ámbitos y formaciones de legitimación académica.

Se espera que esta unidad curricular permita al/a la futuro/a docente reflexionar acerca del lugar de su práctica en la construcción del conocimiento, su participación en el diálogo académico disciplinar, el sustrato ideológico que articula a todas las herramientas de análisis. Asimismo, la formación de los/las estudiantes en el marco de esta unidad curricular será una instancia que facilitará la comprensión de la noción de *modelo teórico*, sus fundamentos, componentes y propiedades, y su funcionalidad. La intención es que los/las estudiantes se instalen como interlocutores críticos del debate acerca de la naturaleza del conocimiento científico, específicamente respecto del lenguaje, y que desarrollen una actitud crítica respecto de los distintos modelos teóricos lingüísticos abordados.

En tal sentido, la identificación y evaluación de dichos modelos resulta esencial para el/la futuro/a docente en tanto le permite evaluar y tomar decisiones informadas respecto de, por ejemplo, la selección y utilización de materiales didácticos, coherentes con su posicionamiento epistemológico y alejadas de una permeabilidad sujeta irreflexivamente a las propuestas ofrecidas por el mercado editorial. Se aspira a formar a un/a docente que se cuestione y posicione respecto de los supuestos epistemológicos



que subyacen a los modelos lingüísticos en circulación que, a su vez, moldean las acciones específicas para la enseñanza de la lengua.

Se conceptualiza esta unidad curricular no como un espacio en el que se retoman los contenidos desarrollados en unidades curriculares del área de las Lenguas y las Lingüísticas para su tratamiento puntual (tratamiento ya desarrollado en otras unidades) sino para reflexionar acerca de la forma de los modelos teóricos lingüísticos y los supuestos sobre los que se asientan –lo cual solo se posibilita por el conocimiento previo (al menos parcial) de estas propuestas teóricas por parte de los estudiantes.

Por otra parte, se alienta en los/las estudiantes el desarrollo de una mirada metateórica que les permita relacionarse desde su lugar con los modelos teóricos no solo desde su contenido conceptual (objetivo propio de las Lingüísticas) sino también desde, por un lado, su forma como objeto teórico y, por otro, respecto de su rol en el diálogo social disciplinar.

El eje transversal *Oralidad, lectura y escritura* se articula con esta unidad curricular en tanto es un objetivo el que las/los estudiantes profundicen su conocimiento y pongan en práctica más efectivamente los lineamientos específicos de la escritura académica, a fin de que puedan participar activamente en el intercambio académico disciplinar.

Ejes de contenidos (descriptores)

La noción de punto de vista

El punto de vista como constitutivo del objeto de estudio en el marco de la teoría lingüística. La expulsión de las nociones de *oración, niveles de representación, clases de palabras*, etc. como objetos preexistentes. *Oración, niveles de representación, clases de palabras, unidades de análisis, gramática*, etc. como entidades teóricas postuladas a partir de la hipótesis central de la teoría misma y su reconfiguración en el horizonte de las distintas teorías lingüísticas. Los *términos primitivos* en el campo de la Lingüística. **La relación entre la Teoría, el Objeto y los Datos.**



El estatuto del conocimiento científico

La noción de *conocimiento científico* y su legitimación social. La reconfiguración histórica del par *Verdad/ Falsedad* y el paradigma de sus términos derivados *verdad/opinión, verdad/creencia, ciencia/no ciencia, objetividad/subjetividad, etc.* Criterios internos (utilización del método científico) y externos (socio-culturales, paradigmáticos) para la legitimación de la ciencia. La cuestión de la demarcación. Fijación de creencias. Cientificidad y efecto ideológico: el discurso científico.

La noción de *sujeto*: la observación; los observables; el observador. La discusión acerca del lugar del sujeto en las teorías lingüísticas.

Los Métodos de investigación: inductivo, deductivo, hipotético-deductivo, etc. y sus variantes.

La Lingüística en el horizonte de la ciencia: su inscripción en las Humanidades, las Ciencias Sociales o las Ciencias Naturales.

Pensar la propia práctica en relación con un posicionamiento acerca del quehacer científico.

Modelos epistemológicos como marco de los modelos lingüísticos

La inscripción de los Modelos lingüísticos en el marco de los Modelos epistemológicos. El racionalismo de Bunge y las teorías estructuralistas: la glosemática (Hjelsmlev), el distribucionalismo. El inductivismo ingenuo, los modelos lingüísticos tabulatorios y las gramáticas descriptivas. Ciencia como creencia: Charles Peirce. Tipos de creencias. El falsacionismo popperiano: la falsación como criterio de delimitación. Los paradigmas de Kuhn. Las teorías como estructuras (Lakatos) y el programa generativista. Núcleo y cinturón protector: la reformulación de los modelos del Programa Chomskyano (la Teoría Estándar, Estándar Extendida, de Rección y Ligamiento, Minimalismo).



La noción de Teoría

El concepto de *teoría*. Su arquitectura y objeto. Pregunta de investigación e hipótesis. La arquitectura de la teoría: hipótesis centrales, auxiliares, ad-hoc; vocabulario de la teoría; axiomas; términos primitivos y derivados; reglas de identificación, relación y derivación, etc. El alcance de la teoría: prescripción, descripción, explicación y predicción. Pensar acerca de la teoría: los conceptos de *metalenguaje* y *metateoría*.

El concepto de *modelo*. El modelo lingüístico. La relación teoría/modelo.

Las nociones de Lengua como Conocimiento y Lengua como Uso como grandes organizadores del campo de investigación de la Lingüística. La estructura, la adquisición y el procesamiento del lenguaje.

Los datos en el marco de la Teoría Lingüística

La relación entre la teoría y los datos. Justificación/Falsación/etc.: el rol de la evidencia. Falsación, descripción y datos de uso. La falsación en Teoría Generativista y en Teoría de la Optimidad. Los métodos de recolección de evidencia en relación con la hipótesis y el alcance de la teoría lingüística. Los distintos métodos de recolección de datos de producción, de comprensión y de juicio. Posibilidades y limitaciones; pertinencia en relación con la hipótesis central y con los supuestos subyacentes. El rol de los datos en el material para la enseñanza de la lengua: ejemplificación versus reflexión.

Los Modelos y la delimitación de su objeto: Modelos de la lengua como estructura

La constitución de los modelos estructuralistas a partir de las nociones de *oposición* y *diferencia*. El concepto de *sistema* (el sistema de la lengua, la lengua exteriorizada en Saussure; el álgebra del lenguaje en Hjelmslev; lengua/habla y forma/sustancia como determinantes del par Fonología/Fonética en Trubetzkoy). Los niveles de análisis lingüístico y las unidades de análisis. *Relaciones* en el sistema. Relaciones sintagmáticas y asociativas; sintagmáticas y paradigmáticas. Oposición y contraste (R. Jakobson y M. Halle). Relaciones opositivas, privativas y graduales en el modelo



fonológico de Trubetzkoy. La noción de *función* (interdependencia, determinación, constelación) en Hjelmslev: en el objeto *lengua*, en la derivación entre proposiciones de la teoría, en el signo lingüístico. Del modelo lingüístico al modelo semiótico: relaciones metafóricas y metonímicas. (R. Jakobson). El concepto de *estructura* en la hipótesis central estructuralista. La reformulación del horizonte teórico estructuralista.

Los modelos y la delimitación de su objeto: Modelos de la lengua como uso

Modelos que relacionan *texto y contexto*.

De los modelos que toman como objeto a la lengua como estructura a los modelos cuyo objeto es la apropiación de la lengua en el acto de palabra (de la lengua vs. el habla a la lengua y el habla), de la lengua como instrumento a la lengua como naturaleza. El lenguaje como instrumento verbal. Forma/ función en la lengua. La comunicación como acción. Teoría de la Enunciación / Teoría Sociosemiótica/ Pragmática.

De los modelos que toman como objeto la lengua como sistema inmanente a los modelos que incorporan la inscripción discursiva del contexto. Lenguaje, contexto, y texto. La gramática como constructo funcional (M.A.K. Halliday; Halliday y Hasan). Supuestos de la relación sistemática entre funciones del lenguaje y elementos del contexto de situación-contexto de la cultura. El ámbito verbal: Contexto intertextual (intertextualidad)/ contexto intratextual (coherencia y cohesión). Reglas de correspondencia.

El objeto *texto* como constructo metafuncional.

La pragmática y el uso de la lengua. Actos de habla. La Hipótesis Performativa y su reformulación. Las máximas conversacionales y su reducción a la relevancia: consecuencias para el modelo. R. Jakobson, É. Benveniste, M.A.K. Halliday, Halliday y Hasan, J.L. Austin, J.R. Searle, P. Grice, Sperber & Wilson, entre otros teóricos.



Los modelos y la delimitación de su objeto: Modelos de la lengua como conocimiento

El Programa Generativista (N. Chomsky): La Hipótesis de la Gramática Universal. Hipótesis auxiliares e hipótesis ad-hoc: su reformulación y consecuencias para el Programa Generativista. Reglas y representaciones. Reducción de reglas de transformación y movimiento a Mover- α . Principios y parámetros. Teoría de la Optimalidad (Prince, Smolensky y McCarthy): Ranking de preferencias. Restricciones de fidelidad y marcación. Recolección y procesamiento de datos de intuición y su relación con la teoría.

Los modelos lingüísticos y la determinación de los niveles de análisis del objeto

Los Niveles de Representación Lingüística y su propuesta a partir de la hipótesis central de la teoría. El concepto lineal de los niveles de representación lingüística. La organización de las gramáticas de la lengua española a partir de su consideración de los niveles de representación del lenguaje. La semántica y la fonología como internas/externas a la gramática: los niveles interpretativos. La centralidad de la sintaxis. La centralidad del léxico. Niveles centrales/niveles interpretativos. (E. Benveniste. N. Chomsky)

Los modelos lingüísticos y la determinación de las unidades mínimas del análisis

Sílaba, fonema y rasgo como unidades de los modelos fonológicos: su anclaje y consecuencias teórico-metodológicas. El fonema vs. el rasgo como unidades mínimas. El fonema como externo al sonido (forma y sustancia como rectores del modelo) (Trubetzkoy, Hjelmslev) vs. el fonema como interno al sonido. (Jakobson y Halle, Chomsky y Halle, Clements). Estructura interna de las unidades. El modelo de la arquitectura de rasgos (Clements).

Los Modelos del Signo. El Signo Lingüístico: Definición, propiedades y reformulaciones. Las nociones de *significado/significante*, *sistema* y *valor*. Forma y sustancia como primitivos. De los modelos de signo lingüístico a los modelos del signo



semiótico: signos verbales y no verbales. F. De Saussure, Voloshinov, L. Hjelmslev, Peirce, Morris, R. Barthes, U. Eco.

Modelos lingüísticos y adquisición del lenguaje

Modelos de Adquisición de L1. El estado inicial: el rol de la Gramática Universal en la adquisición de L1. Cuestiones centrales. Hipótesis de la Maduración (Borer y Wexler; Felix) y de la Continuidad (Pinker; Clahsen; Jakobowicz)) y Predicciones. La inscripción de los modelos teóricos de Adquisición de L1 en los Modelos Teóricos Lingüísticos Generales.

Modelos de Adquisición de L2. El rol de la Gramática Universal en la adquisición de L2. Cuestiones centrales del campo. El estado inicial: Modelos de Acceso a la GU (nulo, total, parcial, mediado) y de Transferencia de la L1 (nulo, total, parcial). (Bley-Vroman; Schwartz y Sprouse; Vainikka y Young-Scholten; Epstein, Flynn y Martohardjono; Meisel; Liceras y Díaz; Beck). La naturaleza del error en los estados intermedios: Hipótesis Contrastiva e Hipótesis de la Interlengua (Corder, Selinker). El rol del input en los modelos de adquisición de L2: foco, graduación y pobreza. La inscripción de los modelos teóricos de Adquisición de L2 en los Modelos Teóricos Lingüísticos Generales.

La Interacción Teoría Lingüística/Teoría de Adquisición/Enseñanza de la Lengua.

Modelos de Comprensión y Producción Textual

Modelos de procesos de comprensión textual. Modelos basados en la gramática, en las funciones, en el contenido y en el proceso. Modelos ascendentes: Gough (1972), Laberge y Samuels (1974), Modelos descendentes: K. Goodman (1971), Smith (1982). Modelos interactivos: el Modelo Interactivo de Activación (de Percepción de la palabra) de McClelland y Rumelhart (1981) y de Rumelhart and McClelland (1982), el Modelo Compensatorio-interactivo de la Lectura de Stanovich (1984).

Modelos de procesos de producción textual. El enfoque cognitivo: el modelo de Flower y Hayes (1977, 1980, 1981, 1984), de Bereiter y Scardamaglia (1987). La reformulación



del modelo de Hayes (1996): la incorporación de la memoria de trabajo y la inclusión de elementos motivacionales y emocionales. La reformulación del modelo de Bereiter y Scardamalia (1989, 1993): el módulo contextual y la escritura como transformación del conocimiento. Los modelos de producción que consideran el contexto social: la consideración de la situación socio-retórica (Berkenkotter y Huckin, 1995; Flower, 1994; Freedman y Medway, 1994 y Witte, 1992) y la incorporación del componente *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1990, 1993). Modelos de enfoque funcional del desarrollo de la escritura (Applebee et al, 1994; Cope y Kalantis, 1993; Coe, 1994; Martin, 1989). Modelos que sintetizan factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales (van Dijk y Kinstch, 1983; van Dijk, 1985, 1990; Grabe y Kaplan, 1996),

Aproximación a los modelos de las ciencias sociales y humanas

Paradigmas y debates. Métodos. Inducción, deducción, abducción, analogía. Modelos epistemológico-filosóficos: Austin, de Certeau, Onfray, Verón, Fabbri. La ciencia como discurso. La ciencia como metáfora.

Los modelos teóricos

El recorrido de los modelos desde: la noción de *modelo* (su definición), los tipos de modelos (de dirección descendente o analíticos, ascendente o sintéticos y interactivos o mixtos), sus parámetros de descripción: condiciones y evaluación.

Orientaciones metodológicas

Se espera que en esta unidad curricular se recuperen nociones abordadas en otras unidades curriculares de la carrera de manera tal que, a partir del análisis de los modelos pertinentes, se les posibilite a los/las estudiantes desarrollar una visión integradora de los conocimientos del área de la Lengua y la Lingüística trabajados durante la carrera.



Para tal fin, se recomienda una dinámica de reflexión y diálogo permanentes en torno a la descripción, y evaluación de los modelos teóricos.

Como dinámica de trabajo, se invita a desarrollar actividades de reconocimiento de los distintos niveles de generalidad para el abordaje del hecho lingüístico, que permitan distinguir posiciones de sujeto, de objeto teórico, de teoría, metateoría, leyes, etc., que atraviesan a los objetos de los modelos teóricos lingüísticos estudiados, y que alienten la comprensión de dichos objetos en función de parámetros como *estructura, función, contenido y dinámica*, que sistematicen su naturaleza.

Dado que la escritura se reconoce como fundamental en este ámbito, como herramienta de expresión y análisis, se recomienda, entonces, que se incentive la producción escrita de las/los estudiantes a través de monografías, informes de lectura, fichaje de material, elaboración de resúmenes, etc., tipos fundamentales para la participación en el intercambio académico en el campo, así también que se utilice la escritura como herramienta esencial en el proceso de apropiación conceptual.

En particular se recomienda el trabajo sobre el material diseñado para la enseñanza de la lengua como, por ejemplo, los Manuales de Lengua, a fin de determinar de qué manera tanto el análisis de la lengua como los materiales didácticos se desarrollan en función de modelos teóricos lingüísticos subyacentes. Es importante que, en el marco de esta unidad curricular, se establezca, desde la práctica, una relación dinámica entre modelo teórico y aplicación, tratamiento de consecuencias esenciales para el trabajo áulico.

Es deseable que se aliente el desarrollo de una actitud reflexiva y curiosa, motivada a partir del cuestionamiento, que inste a que las/los estudiantes comprendan a la formulación de preguntas como estrategia central en el proceso investigativo.

Se espera también que se aliente el desarrollo de una actitud participativa e interdependiente a través de la constitución de grupos y el trabajo en los mismos.



Bibliografía sugerida

- Bunge, M. (2009). *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Buenos Aires: De Bolsillo.
- Carrió, C.; Gonzalo, A. y Parera, G. (2014). Facultad del Lenguaje y Evolución. SAGA
Revista de Letras, vol. 1, UNR. Primer semestre.
- Chalmers, A. (1987). *¿Qué es esa Cosa Llamada Ciencia?* Argentina: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1986). *El conocimiento del lenguaje*. U.S.: Praeger.
- Chomsky, N. (2002). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. U.S.: C.U.P.
- Chomsky, N. (1995). *El Programa Minimalista*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cutillas Espinosa, J. A. (2003). *Teoría lingüística de la optimidad*. Murcia: Editum-
Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Eguren, L. (2013). La Gramática Universal. Constantes y cambios en la lingüística
chomskiana. En Gonzalo, A., Carrió, C. y Parera, G. (comps.). *El camino desde
'Syntactic Structures'*. Santa Fe: UNL.
- Fabrizi, P. (2004). *El Giro Semiótico*. México: Gedisa.
- González Díaz, M. J. et al. (2014). *Estudios del lenguaje. Niveles de representación
lingüística*. Proyecto LATIn (Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto
Abiertos). Disponible en
www.latinproject.org/books/Estudios_Lenguaje_CC_BY-SA_3.0.pdf
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1991). *Lenguaje, contexto y texto: aspectos del lenguaje
desde una perspectiva socio-semiótica*. O.U.P.
- Hjelmslev, L. (1980). *Prolegómenos a una Teoría del Lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Jakobson, R. y Halle, M. (1980). *Fundamentos del Lenguaje*. Madrid: Editorial
Ayuso/Pluma.
- Klimovsky, G. (1997). *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: A-Z
editora.
- Longa, V. y Lorenzo, G. (2014). ¿Reduce, completa o elimina? Sobre el estatus del
programa minimalista en la Gramática Generativa. En: *Revista Española de
Lingüística* 42. pp.145-174.



- Mairal, R. y Gil, J. (eds.).(2004). *En torno a los universales lingüísticos*. Cofás: Akal Ediciones.
- Nethol, A.M. et.al. (1971). *Ferdinand de Saussure*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Onfray, M. (1999). *La razón del gourmet*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Pardo, R. (1997). La problemática del método en ciencias naturales y sociales. En Díaz, E. (ed.) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Rivero, S. (2006). *Adquisición de segunda lengua*. Rosario: Juglaría-Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, UNR.
- Solana, Z. (1999). *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*. Rosario: Juglaría-Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, UNR.
- Trubetzkoy, N.S. (1973). *Principios de Fonología*. España: Cincel.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y Funciones del Discurso*. España: Siglo Veintiuno Editores. 1ª. ed. 1980.
- Verón, E. (2004). *La Semiosis Social*. México: Gedisa.

Semiótica

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular se ubica en el campo de los saberes de la formación específica. La Semiótica, en tanto disciplina abocada al estudio de los fenómenos significantes en sus condiciones de producción social, material e histórica, se vincula



directamente—tanto por razones de formación de su campo epistémico como por su objeto— con el desarrollo de los núcleos relativos al ámbito del lenguaje (sistema, contexto, textos, géneros y discursos) como así también, con los del discurso literario, en tanto cada uno de estos núcleos se definen como formaciones y configuraciones fundamentales de esos procesos de producción social de sentido. En efecto, la Semiótica así entendida, tiene para aportar a la formación de las/los estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura, toda una diversidad de perspectivas teóricas y de herramientas metodológicas que habilitan el abordaje analítico de las operaciones de producción de sentido, en tanto éstas se entraman en la discursividad social y la sostienen en su complejidad significativa a distintos niveles de su funcionamiento.

Atendiendo a lo dicho, en este seminario se podrá recuperar el tratamiento de problemáticas abiertas desde Lingüística General y Movimientos Artísticos (en Primer Año) junto con las que provienen desde las Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso I y II, por una parte, y de aquellas que integran la serie de los estudios literarios que atraviesan todos los niveles de esta formación inicial.

A partir de una perspectiva general que aborda la problemática de la producción de significado desde las corrientes europeas (denominadas “semiológicas”) y estadounidense (“semiótica”), se propone la apertura de una reflexión que parte de la unidad signo y se proyecta hacia la semiosis como proceso, para avanzar hacia una definición del campo semiótico que habilite la problematización de algunas cuestiones relativas a los lenguajes y la producción de sentido (la imagen, los discursos audiovisuales, los fenómenos comunicacionales, mediáticos y no mediáticos, la cultura como sistema simbólico, etc.) desde una perspectiva social en la que la discursividad va asumiendo una dimensión más compleja en el marco de las transformaciones tecnológicas de las sociedades actuales. El objetivo de esta unidad curricular entonces, es proporcionar a los /las estudiantes, las herramientas teóricas fundamentales para el abordaje analítico e interpretativo de los discursos que se producen y circulan en los entornos sociales. Estos discursos se reconocen como heterogéneos en relación con su



materialidad significativa y complejos en tanto ponen en juego múltiples determinaciones en los distintos niveles de su producción, circulación y recepción.

Por último, se espera de esta unidad curricular, desde su localización en el último año de la formación inicial en Lengua y Literatura para la educación secundaria, que contribuya, junto con Modelos Teóricos Lingüísticos, a la consolidación de un importante sostén epistemológico que posibilite generar marcos sólidos para la toma de decisiones en el aula en relación con el objeto de la disciplina, tanto para su diseño como para su puesta en práctica y para la resolución de situaciones concretas que puedan presentarse en su desarrollo profesional.

Ejes de contenidos (descriptores)

Nociones introductorias y abordaje al campo

En torno a la noción de semiótica y de signo. Estudios clásicos sobre el signo y la significación. La relación entre lenguaje y realidad. Relevancia actual de la semiótica en el campo de estudios del lenguaje y los lenguajes. Su inserción en el campo de los estudios sociales y filosóficos.

Modelos y perspectivas teóricas para el estudio de los procesos semióticos

La lingüística y el desarrollo de la Semiología de base estructuralista. El sistema de la Lengua como punto de vista de la constancia y la repetibilidad de los fenómenos de sentido. La noción de estructura como modelo profundo e inconsciente. La distinción Lengua-Habla-Discurso. La subjetividad en el lenguaje. Estudios críticos sobre la enunciación. Limitación del modelo estructural para abordar la complejidad de los fenómenos semiológicos translingüísticos y el análisis de las prácticas sociales de producción de sentido que intervienen en la construcción de lo real (artísticas, comunicacionales, políticas, educativas, etc.)

Peirce y la semiótica de base lógico-pragmática. La *función signo* como una relación triádica. Tipos de signos y modalidades de enlace con el objeto. Los tres órdenes de



significación o modos de funcionamiento de la semiosis: indicial, icónico y simbólico. La semiosis como proceso inferencial infinito. La mediación como mecanismo dinámico de producción social de sentido: los interpretantes del signo. Las operaciones inferenciales como operaciones de interpretación y producción de nuevos sentidos. Desarrollos teóricos basados en el planteamiento ternario sobre el signo: La sociosemiótica (Verón) y el abordaje de la discursividad social como sistemas productivos (de producción, circulación y reconocimiento). Recuperación de las operaciones discursivas sobre materialidades significantes investidas de sentido. Texto y discurso.

Semiótica de la imagen

La imagen como signo: discusiones en torno a su estatuto y especificidad semiótica. La iconicidad: la imagen visual, los diagramas, las metáforas. La contienda palabras-imágenes a lo largo de la historia: las figuraciones visuales bajo sospecha. Iconoclastía e iconofilia. Mímesis e imagen de arte. Teoría convencionalista de la semejanza. Los lenguajes de imagen y la ausencia de la doble articulación. Los estudios sobre la imagen en el contexto epistémico de la *aventura semiológica*. De la imagen fija a la imagen-movimiento: genealogía de los dispositivos de imagen (grabado, fotografía, cine, televisión, digital). El *big bang* fotográfico en el universo de las imágenes automáticas. Los discursos de imágenes en la industria cultural. El orden de lo icónico-analógico en el lenguaje: la metáfora. Estudios sobre la naturaleza metafórico-analógica de los sistemas de representación simbólica. El lugar de las imágenes en la producción y transmisión de la cultura. Imaginarios y representaciones sociales: las figuraciones del poder. Utopías y Distopías.

Semiótica de la cultura

Diferentes abordajes de la cultura entendida como sistema simbólico. Las mediaciones materiales y técnicas de la producción simbólica en las sociedades humanas. Las



mediasferas (Debray); La semiosfera o el espacio semiótico (Lotman). Los sistemas modelizantes primarios y secundarios. El concepto de frontera. Paolo Fabbri, el giro semiótico. Del estudio de los signos al de los sistemas de significación. Eco: la cultura como conjunto de sistemas de significación estructurados. El análisis de los fenómenos culturales como fenómenos comunicativos. Diferencia entre relaciones de significación y procesos de comunicación. La teoría de los códigos. El análisis de la cultura desde el modelo lógico de la estructura (Lévi-Strauss). Clifford Geertz, el abordaje hermenéutico de la cultura: la descripción densa. La Semiosis Social (Verón) y el cuerpo como soporte primordial de sistemas de acciones significantes y su proyección en el mundo de la cultura. La constitución del sujeto como punto de pasaje en la red de la semiosis. Baudrillard: El análisis de la cultura en las sociedades posmodernas desde la noción de *simulacro*, e *hiperrealidad*.

Semiótica y estudios comunicacionales

Modelos teóricos que estudian los fenómenos comunicacionales: los modelos lineales y no lineales. El modelo fisicomatemático y sus reformulaciones funcionalistas (Jakobson). El interaccionismo simbólico de la escuela de Palo Alto, estudios sobre la comunicación no mediada. Proxémica y kinésica. Los axiomas de la comunicación. Nivel del contenido y de la relación: la meta-comunicación. Noción de contexto, marco (frame) y situación.

La noción de medio y mediación en el estudio de la comunicación mediática. Los cambios de escala: de la comunicación no mediada a la descontextualización espacio-temporal de los mensajes. El cuerpo signifiante, la voz y la mirada en los medios. Alcances de la noción de *texto*, *intertexto*, *hipertexto*.

Las Teorías de los discursos sociales (Verón) aplicadas a los estudios sobre la comunicación. De los mensajes a los discursos, de los sujetos a los actores. Discursos, soportes y materialidades significantes heterogéneas (visuales, audiovisuales, lingüísticas, sonoras): co-determinación y efecto de sentido. Regímenes enunciativos



mediáticos y contrato de lectura. Gramáticas de producción y de reconocimiento. Tipos de discursos y géneros. Análisis de las estrategias discursivas en la prensa gráfica. La construcción del acontecimiento. Del sentido *ideológico* de los mensajes a lo ideológico como dimensión constitutiva del discurso. Momentos del proceso de mediatización (Verón): sociedades mediáticas (representación de lo real) y sociedades mediatizadas (producción de lo real).

Semiótica de los discursos audiovisuales

Semiología del cine. Los estudios narratológicos. Temporalidad y narración. La pantalla y sus imaginarios. Discusiones sobre las diferencias entre la enunciación cinematográfica y la televisiva. El lugar del dispositivo en las condiciones de producción discursiva. Dispositivos del directo y del grabado en la televisión. La mediatización del contacto en la televisión. Las operaciones indiciales autenticantes y sus efectos discursivos. Los mundos (reales, ficticios y lúdicos) como interpretantes. La hibridación de los géneros y formatos en la industria cultural. Los transgéneros. Las *edades* de la televisión. La hipertelevisión.

La digitalización como condición material-tecnológica. Desarrollos discursivos y efectos sociales

Los nuevos medios (Manovich). Estudios sobre las interfaces digitales y los dispositivos de pantalla. Sus articulaciones discursivas y la instauración de nuevas prácticas sociales. Convergencia y divergencia mediática: Internet como metamedio. Las redes y las nuevas formas de intercambio discursivo por fuera de los medios masivos (broadcasting), la construcción de nuevos actores y colectivos sociales.

Narrativas transmediales (transmedia storytelling) y traducciones intersemiósicas (narrativas literarias, teatrales, series televisivas, filmicas). Géneros y estilos en transformación. Circulación del sentido en las sociedades hipermediatizadas. Mediatización y sociedades de control y vigilancia.



Orientaciones metodológicas

Esta unidad curricular ha sido pensada como una instancia fundamental en la formación de los/las estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Su inclusión en el campo de la formación específica al final del recorrido del campo de las Lenguas y del Análisis de los discursos, pretende completar y enriquecer este proceso formativo al abordar el estudio sistemático de los fenómenos de producción de sentido tal como se dan en los entornos sociales en toda su riqueza, heterogeneidad y complejidad significativa, así como en el registro de los cambios perceptivos-cognitivos, los efectos políticos y las transformaciones culturales que comportan. Ello implica, desde la perspectiva de la enseñanza, trazar recorridos estratégicos de lectura analítica y abordaje del aparato categorial que describe y explica estos fenómenos, sin perder de vista su articulación y conexión intertextual. Pero además, se sugiere propiciar el encuentro reflexivo del estudiante, que ya participa de esos intercambios pero en tanto actor social o usuario de esos lenguajes, con la selección de un corpus pertinente de configuraciones significativas extraídas de la discursividad social, con el fin de que los /las estudiantes puedan ejercitar posicionamientos críticos y analíticos respecto de esas construcciones culturales y reconocer allí las trazas de los procesos sociales que se entraman en su producción, circulación y reconocimiento. Otra instancia importante a considerar en la orientación del trabajo de aula, es la del registro e intercambio de esas lecturas e interpretaciones, en los que la propia voz de los/las estudiantes se vuelva reconocible e intercambiable en un ámbito de discusión donde el principal objetivo sea reorganizar y resignificar esas experiencias intelectuales.

Bibliografía sugerida

Aumont, J. y Marie, M. (1993). El análisis del film como relato. En: *Análisis del film*.

Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.



- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Buenos Aires: Paidós
- Barthes, R.; Bremond, C.; Todorov, T. y Metz, C. (1974). *La semiología. Revista Comunicaciones*. Buenos Aires: Tiempo Argentino.
- Bougnoux, D. (2005). *Introducción a las ciencias de la comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carlón, M. (2004). *Sobre la televisión. Dispositivos, discursos y sujetos*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dubois, P. (2001). Máquinas de imágenes: una cuestión de línea general. En: *Video, cine, Godard*. Buenos Aires: Libros del Rojas (UBA).
- Coto, M. y Varela, G. (eds) (2012). *Ficción y no ficción en los medios. Indagación semiótica sobre sus mixturas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la Mediología*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Fisher, S. y Verón, E. (1986) Teoría de la enunciación y discursos sociales. En: *Études de Lettres, Université de Laussane*. Traducción de Sergio Mollinedo.
- González Requena, J. (1995). *El discurso Televisivo: espectáculo de la Posmodernidad*. Barcelona: Paidós.
- Joly, M. (2003). *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca.
- Lotman, I. (1998). *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Edición de Desiderio Navarro. Tomo I y II.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Peirce, C.S. (1987). *Obra Lógico-Semiótica*. Madrid: Taurus.
- Sontang, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Jost, F. y Gaudreault, A. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Madrid: Paidós.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.



- Verón, E. (1997) De la imagen semiológica a las discursividades. El tiempo de una fotografía. En: Veyrat-Masson, I. y Dayan, D. (comps.). *Espacios públicos en imágenes*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2013). Materialidad del sentido. En: *La semiosis social, 2*. Ideas, momentos, interpretantes. Buenos Aires: Paidós.
- Zecchetto, V.; Marro, M y Vicente, K (2013). *Seis semiólogos en busca de lector*. Buenos Aires: La Crujía.

Cambio y Variedades lingüísticas

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular se enmarca en el núcleo temático *Núcleo II (El lenguaje en contexto)*. Retoma la consideración del lenguaje como sistema y amplía esta perspectiva sobre el eje transversal *Oralidad y Escritura* hacia un enfoque intercultural.

Cambio y variedades lingüísticas se ocupa de la dimensión de la variabilidad, tanto desde la perspectiva lingüística de la sucesión histórica (según el concepto de cambio lingüístico) como en la simultaneidad de los fenómenos lingüísticos (según el concepto de variación lingüística).

Tiene por objeto desarrollar el análisis y explicación de las producciones lingüísticas en relación con la diversidad de los usos de los que resultan, por la



participación de usuarios provenientes de distintos grupos sociales y de diferentes momentos históricos. En efecto, los contextos heterogéneos en los que se despliegan los usos de la lengua impactan y dejan sus marcas en los sentidos derivados de las interacciones sociales en las que se han inscripto. El contexto, considerado de esta manera, incluye tanto a las variaciones sincrónicas, que se dan en el uso de la lengua en las diferentes esferas sociales (geográficas, de clase, de género, laborales, etc.) como a las resultantes de procesos de cambio lingüístico (variación diacrónica), y que dan lugar al paso de unos estados sincrónicos a otros. La consideración de esta perspectiva es fundamental en el estudio del lenguaje para alcanzar un nivel de comprensión más amplio de los fenómenos lingüísticos.

El enfoque de esta unidad desalienta todo carácter prescriptivo-valorativo que postule la superioridad de algunas formas lingüísticas respecto de otras, tanto en lo sincrónico como en lo diacrónico. Por el contrario, se asienta fuertemente en un enfoque descriptivo-explicativo a partir de la consideración de los cambios y las variedades generadas como expresiones diversas del lenguaje, con el mismo estatuto lingüístico convencional.

Es por esto que, desde esta perspectiva, se aborda la noción de *prejuicio lingüístico* y se recomienda la concientización acerca de su presencia y consecuencias en la sociedad y la necesidad de su erradicación, dado que toda forma lingüística existente en un contexto determinado es funcional en ese contexto en tanto sea utilizada por los hablantes para sostener sus intercambios comunicativos.

Al mismo tiempo, es pertinente, en relación con este mismo punto, pensar las acciones e ideología subyacente a las instituciones y relaciones de dominación que tienden a la validación de ciertas formas por sobre otras cuando se establecen los parámetros en los que se funda la normativa.

En este espacio se apunta a la valoración, respeto y consideración de la diversidad, la comprensión de la potencialidad de sus aportes y de la complejidad –no exenta de conflictos– del cruce de idiolectos que, en definitiva, emerge también en el



entorno áulico. Su desconsideración, por el contrario, se traduce, generalmente, en fracaso escolar y consecuente exclusión.

Así, la formación docente se propone visibilizar, desde el análisis del objeto *lengua*, las tensiones sociales e históricas que dejan sus huellas y pueden rastrearse a través de los procesos de cambio o de multiplicación de variedades e, incluso, de origen de nuevas lenguas y de pérdida y desaparición de otras, generadas por variables extralingüísticas (históricas, sociales, políticas).

Los ejes de contenidos consideran un anclaje en el estado sincrónico actual de la lengua española, desde el que se problematiza la noción misma de *lengua* frente a otras conceptualizaciones cercanas (*dialecto, variedad, jerga, etc.*), en función de sus inestables parámetros de delimitación y de los intentos de normativización a partir de la consolidación de instituciones y políticas lingüísticas.

Sobre la base de este punto de partida, se propone el estudio del cambio lingüístico y el de las problemáticas de la variación, de modo que los estudiantes puedan situar las cuestiones de los códigos lingüísticos utilizados en entornos sociales en las problemáticas de su uso, desde los enfoques particulares de la sociolingüística, la dialectología y la lingüística histórica. Se espera que este recorrido teórico-metodológico pueda poner en tensión y en dinámica las herramientas utilizadas para interpretar los procesos diacrónicos y sus consecuencias sincrónicas en las diferentes variedades de la lengua española, en las que se privilegiarán las correspondientes al español de América y a las regiones lingüísticas argentinas.

El punto de llegada de este trayecto se ha fijado en la reflexión sobre las actitudes lingüísticas y su relación con las problemáticas de la diversidad para la consideración crítica de las políticas lingüísticas y educativas.

Ejes de contenidos (descriptores)

Cuestiones teórico-metodológicas para el estudio de la lengua desde una perspectiva sincrónica: categorías, factores, debates y métodos de análisis



La sincronía de la lengua. Lenguaje en uso como objeto de estudio. El concepto de *comunidad lingüística*. Las representaciones del lenguaje y sus relaciones con la vida social. Variacionismo. La noción de *registro* en la semiótica social de Halliday.

Los límites inestables de la lengua. Factores políticos, fronteras, entre otros, para la variación. Delimitación de las categorías *lengua* y *dialecto*: el criterio *inteligibilidad*.

Procesos de formación de palabras. Neologismos, barbarismos, solecismos, vulgarismos, imprecisiones léxicas.

Clasificaciones de las lenguas: genética y tipológica. La problemática del glotónimo a partir de la historicidad: castellano / español (el ideal artístico y el ideal cortesano de la lengua, la actitud académica, *lengua nacional*, *lengua oficial*, *idiolecto*, *dialecto*, *jerga*, *sustrato*, *adstrato*, *superestrato*). Su contrastación con la situación lingüística estadounidense y brasileña.

La Real Academia Española como institución: orígenes, mutación en su política lingüística, conformación actual y participación de las academias nacionales. Normativa y tensiones.

La lengua estándar como aspiración: particularidades y rasgos. Ortografía y Estado nacional. Proyectos de reforma ortográfica: la polémica Sarmiento/Bello.

Los métodos de la Sociolingüística para el análisis de la variación en la lengua.

Cuestiones teórico-metodológicas para el estudio de la lengua desde una perspectiva diacrónica: categorías, factores, debates y métodos de análisis

La diacronía de la lengua: el cambio lingüístico. Continuidad, innovación, cambio y renovación en la lengua. La dirección de los cambios (desde arriba/abajo). Los procedimientos del cambio lingüístico. La regularidad y los límites del cambio: cambios posibles, probables, previsibles. Tipos más frecuentes de cambio. El cambio fónico por asimilación, disimilación, reordenamiento, refuerzo o debilitamiento. Cambio morfosintáctico y léxico-semántico. Causas internas y externas. Innovadores del cambio. Los desafíos de la Lingüística Histórica: los prejuicios evolucionistas y mecanicistas. Su



integración en una teoría general del cambio que considere el entorno psicológico y sociocultural en que se despliega la lengua (estabilidad y distribución social, alfabetización, función de la lengua escrita en las distintas etapas históricas, cambio de géneros, relación entre lengua escrita y lengua hablada).

Lengua y cultura: lenguas en peligro y preservación lingüística. Muerte y revitalización lingüística. La Hipótesis de la relatividad lingüística y sus revisiones.

El cambio lingüístico. La Hipótesis del Proto- Indoeuropeo, la naturaleza del cambio lingüístico y las familias de lenguas. Las leyes del cambio lingüístico: generales (objetivismo, determinismo, predicción) vs. situadas (subjetivismo, apertura, posibilidad).

Herramientas metodológicas y materiales. Los métodos de la Lingüística Histórica para el análisis del cambio lingüístico: el método comparativo, la reconstrucción interna, el método sociohistórico y la tipología sincrónica. El problema de la datación de los hechos lingüísticos: cronología absoluta y cronología relativa. El problema de los datos y los materiales: ámbito de validez, estabilidad temporal y grado de objetivización.

Perspectiva sincrónica en el estudio del objeto español: La variación en el español.

El español en la geografía lingüística

El español en el mundo. El español occidental: el español en el Norte: Continental (estadounidense, mexicano centroamericano) y del Caribe (criollos, caribeño). El español en el Sur (Andino, chileno, criollos, austral). El español medio: el español en España (castellano andaluz, canario) y el español guineano. El español oriental: el español filipino y el chabacano.

La variación en el español en América y en Argentina. Dialectología hispanoamericana: propuestas de delimitación. Contacto con lenguas de los pueblos originarios, americanos y africanos, con lenguas inmigratorias y con otras lenguas nacionales.



El español en Argentina: modalidades regionales. Categorización de diferentes zonas lingüísticas: bonaerense, litoral, nordeste, noroeste, centro, Cuyo, Patagonia. Rasgos lingüísticos diferenciales. Jergas. El lunfardo. El cocoliche.

Factores sociales y niveles lingüísticos en la variación en español

Variación fonético-fonológica, variación gramatical, morfología y sintaxis; variación léxica: variantes diatópicas, diastráticas. La variación sociolingüística. Variables en relación con tensiones sociales (edad, sexo, grupos de identificación social). La polémica sobre el sexismo en el lenguaje.

Lengua y dialecto: conciencia dialectal en los hablantes. Lenguas estándares, lenguas vernáculas; rasgos característicos de la lengua (estandarización, autonomía, historicidad, vitalidad). La conformación de una “lengua nacional argentina” y la “disrupción de las manifestaciones lingüísticas extranjeras” (Grossmann) en ese ideal.

El español en contacto: bilingüismo y diglosia, alternancia de códigos, mezcla de códigos, préstamos, pidgins y criollos, etc. La polémica acerca del estatuto del *Spanglish* en los Estados Unidos: ¿variedad, lengua o alternancia de códigos? El plurilingüismo como realidad lingüística.

Dialectología urbana: dialectos sociales y dialectos urbanos.

Operaciones de construcción de la conceptualización de la “lengua-código” como una variedad/modelo de lengua. Las representaciones de la lengua y de la prensa en los manuales de estilo. Gramáticas y diccionarios como instrumentos de estandarización y estabilización: las marcas de las decisiones de un sujeto socialmente situado y derivado de posicionamientos sociales. El significado lingüístico y el sentido común. Las perspectivas teórica, descriptiva y normativa en los discursos gramaticales y su vinculación a proyectos pedagógicos. Tipos de gramáticas y condiciones sociohistóricas de producción.



Perspectiva diacrónica en el estudio del objeto español: Cambio en el español

El cambio en el español peninsular. Historia externa e interna del español peninsular. Las lenguas prerromanas en la península ibérica. El latín en Hispania. Transición del latín al romance: época visigoda. Aportes árabes. Primitivo romance hispánico. La expansión de Castilla. La época de Alfonso el Sabio. Español arcaico, medieval y clásico: características y transiciones. La Gramática de Nebrija y sus propósitos de sostén lingüístico para la dominación cultural. El español del Siglo de Oro. Las huellas del cambio en la literatura española moderna y contemporánea.

Historia interna del español peninsular. Cambios fónicos en la transición del latín al español. La profundización de las distancias entre la oralidad, sometida al cambio, y la escritura convencionalizada en ciertos estados sincrónicos. Los cambios normativos en relación con la escritura.

El cambio en el español en América. Historia externa e interna. "Hispanización" de América a través de distintos períodos. La conformación de las distintas variedades del español americano. Principales rasgos: yeísmo, aspiración y pérdida de -s, seseo, caída de sonoras intervocálicas, cambios gramaticales, usos pronominales, léxico (por niveles de representación). Cambio lingüístico en el español de Argentina.

Diversidad y actitudes lingüísticas

La consideración de la variabilidad presente en las diferentes variantes que configuran el idiolecto de los sujetos de aprendizaje en la educación secundaria. Su consideración en relación con la adecuación a los contextos, con la ampliación de los roles sociales que se espera de la escolarización y con los riesgos de fracaso escolar.

La Glotopolítica. La política lingüística de los estados nacionales en el contexto de la globalización. Globalización de los intercambios económicos, intensificación de los flujos transnacionales, soberanía de los Estados-naciones y política lingüística. Políticas y planificación lingüística en relación con políticas educativas.



Representaciones e intervenciones glotopolíticas destinadas a consagrar la lengua común, gestionada por el Estado. Gramáticas nacionales (S XIX): las gramáticas de Estado. Dimensión normativa y variedad oficial como LA lengua. Gramáticas generales: cuestionamiento del recorte estatal de LA lengua (saber teórico y articulación pensamiento/lenguaje). Gramáticas particulares: la heterogeneidad de las prácticas lingüísticas, el reconocimiento de variedades y registros en relación con el universo social. La relación entre los diferentes tipos de gramáticas y sus ejemplares, por un lado, y las situaciones históricas regionales o nacionales y los proyectos glotopolíticos y educativos particulares. Las gramáticas escolares. La “norma” en la gramática escolar. La “norma” didáctica.

El imaginario de la *lengua única* como dispositivo utilizado por el Estado para estructurar y estabilizar el universo social. Representaciones e intervenciones glotopolíticas destinadas a consagrar la lengua común desde el Estado.

La querrela de la lengua en Argentina. Su nacimiento ligado al ideario de la emancipación política, la independencia cultural y la búsqueda de una expresión propia. Los precursores: casticistas y románticos (el purismo de Varela vs. independencia idiomática de la generación del '37—Echeverría, Alberdi, Gutiérrez). La reforma ortográfica: unidad panhispánica de la lengua (Bello) vs. independencia y unidad panamericana (Sarmiento). Intervención de la Real Academia en América. Academias y diccionarios. El énfasis autonomista americano: Miguel de Unamuno (1899). La tesis segregacionista (Cuervo, Duvau y Abeille). Rojas y el *idioma patrio*: el rechazo de lo extranjero. El paso de la querrela de la gesta emancipadora al ámbito académico: la querrela como problema disciplinar. La querrela al irrumpir el Instituto de Filología: el español como el idioma de los argentinos. Grossmann y *la unidad del español usual de Argentina*. El *idioma nacional de los argentinos* y la construcción imaginaria de la nación: una lengua propia.



Discurso dominante. Prejuicios lingüísticos. Lengua e identidad. La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. La modalidad intercultural lingüística en Santa Fe: Educación intercultural bilingüe. El español y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Orientaciones metodológicas

Se propone para esta unidad curricular un abordaje que ponga en diálogo las discusiones teóricas a partir de la discusión de materiales bibliográficos con el análisis de las huellas del cambio histórico o la variabilidad sincrónica en textos escritos y orales, situados en sus propios contextos de circulación. En función de esto último, se alentará el trabajo a partir de corpus de manifestaciones sincrónicas y diacrónicas de la variabilidad sobre las que se realizará una lectura de las tensiones existentes en los contextos involucrados.

Se espera que se pueda fortalecer una dimensión valorativa de respeto a la diversidad lingüística y cultural, sobre la cual sea posible considerar las cuestiones de adecuación al contexto según propósitos comunicativos. Para tal fin, se postula la necesidad de provocar instancias de enseñanza en las que se ponga en relieve y discusión el papel central de las actitudes lingüísticas y en las que la normativa asuma el lugar relativo que le corresponde en la ampliación de competencias por el desarrollo de nuevos roles sociales.

Por cuanto se apunta a habilitar la realización de actividades contrastivas e interpretativas de los contextos en los que los textos cobran sentido, se recomienda la producción de argumentaciones de los posicionamientos valorativos que deriven del diálogo entre la teoría y las prácticas contrastivas.

La organización de esta unidad curricular involucra una dimensión teórica a partir de la cual se espera facilitar la comprensión de las prácticas lingüísticas en las sincronías de los códigos intervinientes y de los procesos diacrónicos que han dejado huellas de su historicidad en las mismas. En tal sentido, se orienta hacia una dimensión axiológica cuya clave es la reflexión crítica sobre las actitudes lingüísticas derivadas de



tensiones sociales pasadas y presentes. Este recorrido implica, por lo tanto, la consolidación de modos de interpretación de las relaciones sociales que recorren a las prácticas lingüísticas para la toma de decisiones en diferentes instancias de definición educativa. Por esta razón, resulta pertinente que los distintos ámbitos entrecruzados en esta materia (las teorías interdisciplinarias, los análisis de prácticas lingüísticas y la consideración de las cuestiones valorativas en juego para el diseño de intervenciones áulicas) se pongan en diálogo de manera permanente, para potenciar la lectura de sus interrelaciones.

En cuanto a la introducción a las problemáticas del plurilingüismo y de la diacronía, se propone establecer un punto de partida descriptivo de los usos formales de la lengua, de modo que, desde esa mirada particular, se puedan proyectar los estudios de ampliación de perspectivas. Es esperable en esta unidad curricular el tratamiento de la continuidad de los cambios en la historia del español y su impacto en la literatura.

Bibliografía sugerida

- A.A.V.V. (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.
- Alfón, F. (comp.) (2013). *La querrela sobre la lengua en Argentina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Alvar, M. (1995). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- Arnoux, E. y Nothstein, S. (eds.) (2014). *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Blas Arroyo, J. (2004). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra. Disponible en: file:///D:/Usuario/Downloads/Sociolinguistica_del_espanol_Madrid_Cate.pdf.
(Consultado: 18 de octubre de 2017).
- Chambers, J. y Trudgill, P. (1994). *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.



- Fontanella de Weinberg, M. (1987). *El español bonaerense: cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Fontanella de Weinberg, M. (1992). *El español de América*. Madrid: Mapfre.
- García Negroni, M. (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Guitarte, G. (1983). *Siete estudios sobre el español de América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Heredia, L. y Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: CEAL.
- Jara Reinoso, Á. (2011). Historia del español. Guía didáctica. Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja. Disponible en: <http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/527/1/Historia%20del%20espa%C3%B1ol.pdf>. (Consultado): 18 de octubre de 2017.
- Junyent, C. (1999). *La diversidad Lingüística*. Barcelona: Octaedro.
- Kornfeld, L. y Kuguel, I. (Ed.) (2013). El español rioplatense desde una perspectiva generativa. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/Kornfeld_y_Kuguel_eds_2013.pdf. Última visita: 18 de octubre de 2017.
- Lapesa, R. (1984). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- López Morales, H. (1996). *El español moderno y contemporáneo*. Madrid: Crítica.
- López Morales, H. (2004). *Variación y cambio en español*. Madrid: Gredos.
- Menéndez Pidal, R. (1999). *Manual de Gramática Histórica Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Nuñez, S. (1993) *Lenguaje e historia*. Barcelona: Octaedro.
- Penny, R. (1998). *Gramática Histórica del Español*. Barcelona: Ariel.
- Raiter, A. (1995). *Lenguaje en uso*. Buenos Aires: A-Z.



Rosemblat, Á. (1964). La hispanización de América. En: AA.VV. *Presente y futuro de la lengua española. Volumen II*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.

Tusón, J. (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

Didáctica de la Lengua y la Literatura II

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular continúa el recorrido de las didácticas específicas comenzado en Didáctica de la Lengua y la Literatura I. En su definición, también confluyen todos los núcleos temáticos y el eje transversal, y su articulación con los talleres de Práctica Docente. Desde el campo de la formación específica, profundiza la lectura crítica sobre las prácticas del lenguaje que se ha proyectado en Didáctica de la lengua y la literatura I, y recorre dos tramos complementarios: uno de mayor especificidad, abocado a temáticas disciplinares pertenecientes a los dos ámbitos (el de la lengua y el de la literatura), y otro de mayor generalidad, organizado en torno a la conformación de campo de sus didácticas específicas, la relación que asumen con respecto a la alfabetización como proceso, tanto como con otros lenguajes, en el caso de la lengua, y con otras artes, en el caso de la literatura.

En esta unidad curricular, las prácticas de lenguaje que han sido objeto de indagación para la didáctica específica en el taller anterior recorren puntos temáticos de



importancia en lo relativo a las experiencias comunicativas que ponen en juego las actividades humanas de interacción social que se desarrollan al hablar, leer y escribir, como la gramática, la diversidad lingüística, la adecuación a la situacionalidad en la que ocurren, la existencia e incidencia latente del mercado editorial, las concepciones sobre la literatura, entre otras posibles. Es por esto que se organizaron ejes de contenidos que pretenden abordar, desde la perspectiva habilitada por el enfoque definido en Didáctica de la lengua y la literatura I, la construcción de estrategias de enseñanza que promuevan prácticas de lectura y escritura, en lo que respecta tanto a la enseñanza de la lengua como a la de la literatura.

Además, se propone, en el final de este recorrido, la reconsideración de los alcances de las reflexiones y proyecciones que se dan en esta unidad curricular, según la relación con las problemáticas de la alfabetización integral, las artes y los diferentes modos de significar.

Teniendo en cuenta que esta unidad se desarrolla en paralelo al desarrollo del Taller de Práctica Docente IV se sugiere un vínculo estrecho entre ambas unidades.

Ejes de contenidos (descriptores)

Construcción del problema y criterios para la conformación de corpus textuales.

La delimitación de los objetos culturales en tanto objeto de estudio del campo disciplinar. Planificación de recorridos de lectura sostenidos en criterios teóricos específicos. Perspectivas históricas: problemas políticos y culturales, periodización del recorte, identificación y problematización a partir de categorías críticas pertinentes a los periodos trabajados. Perspectivas culturales: identificación de problemas o proyectos culturales, descripciones de conflictos y debates que sostienen problemas culturales, discursos y literaturas asociados a dichos problemas. Producción de corpus textuales asociados a perspectivas de género, clase o raza. Perspectivas temáticas: construcción de recorridos de lectura a través del relevamiento de determinados tópicos, temas o problemáticas, posibilidad de utilizar las categorías y estrategias de las literaturas



comparadas para establecer y organizar corpus textuales a trabajar en el aula. Selección de corpus en relación con los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC). Las interrelaciones entre los diversos discursos críticos y epocales. Revisión de los supuestos escolares referidos al *placer del texto*: no hay lectura sin escritura.

La producción de la escritura en el aula. El problema de las consignas y la escritura como posibilidad de leer

Formulación de consignas de escritura. Instancias de reflexión colectiva a partir de las problemáticas planteadas. Estrategias de circulación de la palabra ligadas a la producción y puesta en común de instancias de escritura. La distribución de la información en el texto. La doble articulación entre ¿qué decir? y ¿cómo decir? El relevamiento de información, la construcción de hipótesis de escritura y la organización del texto. Tramas textuales: el desafío de elegir la forma para dar cuenta de lo que se quiere decir. Formatos de presentación de textos: el problema de la recepción y de la intención en la elaboración de propuestas de escritura. Producción de textos a partir de desarrollos categoriales. Monografías e informes de lectura como estrategias en el relevo y sistematización de la información.

La reflexión gramatical

Alternativas al modelo estructuralista y a los modelos basados en formatos y tipologías. Apertura hacia las perspectivas de la lingüística textual, la etnografía del habla, el análisis de la conversación y la sociolingüística. Elaboración de propuestas didácticas a partir de la consideración contextualizada de los diferentes modelos gramaticales. Concepción ampliada de la gramática con una proyección pragmática y situada en el texto como unidad de análisis en relación con el contexto a través de la instancia del discurso. El rol del conocimiento metalingüístico en el uso lingüístico. Secuenciación de la reflexión gramatical a partir de la metarreflexión sobre los trabajos de escritura propuestos. Estrategias para promover la construcción de estructuras gramaticales



complejas. El verbo en su doble articulación del tiempo del relato y de estructuración de la frase. Estrategias de reflexión sintáctica que permitan articular la reflexión gramatical con los procedimientos de cohesión.

Planificación de la enseñanza

El contexto social y cultural como marco para la planificación de la enseñanza: las trayectorias biográficas y los recorridos de enseñanza y aprendizajes. El relevamiento de indicadores institucionales y grupales: intereses colectivos e individuales de los/las estudiantes, mandatos familiares, barriales y escolares, proyectos institucionales que modalizan las prácticas educativas, imaginarios docentes referidos a los/las estudiantes de la escuela, relación con su contexto laboral, las configuraciones familiares y los imaginarios de los/las estudiantes, representaciones de los/las estudiantes respecto a la institución, al espacio disciplinar y a su propia práctica social. Elaboración de objetivos de enseñanza. Selección de contenidos y tipo de intervención didáctica. Organización de la clase a partir de situaciones problemáticas. Articulación de los diferentes niveles de análisis en la secuencia didáctica. Confección de indicadores de evaluación referidos a los objetivos generales y a las trayectorias de cada estudiante. La evaluación procesual en la base de la inclusión educativa.

Modalidades organizativas: actividades habituales, secuencias didácticas y proyectos didácticos. Ámbito de las prácticas: prácticas cotidianas de lectura y escritura, formación de lectores literarios, prácticas de lectura y escritura en otras áreas del conocimiento (trabajo interdisciplinario relacionado con los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos -NIC-) y en otros ámbitos sociales, reflexión sobre el sistema de escritura.

Criterios de organización del tiempo didáctico: *diversidad* de problemas al producir o interpretar un texto, de propósitos del lector y del escritor, de prácticas de lectura y escritura, de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego, de intervenciones docentes, de agrupamientos de



estudiantes; *continuidad*: sostener la diversidad de prácticas; *progresión* de situaciones didácticas, de la extensión y complejidad de los textos, del conocimiento previo sobre los contenidos; *simultaneidad* de actividades de lectura y escritura, de modalidades organizativas; *articulación* de situaciones dentro de cada modalidad organizativa y entre ellas.

Orientaciones metodológicas

La modalidad de taller habilita la creación de espacios de discusión, debate y reflexión sobre las problemáticas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria. Se alentará la observación y reflexión crítica sobre las prácticas docentes, elaboraciones de proyectos y corpus de lecturas de distintos géneros discursivos, sin excluir las zonas de tensión y polémica, que son constitutivas en relación con los horizontes sociales y culturales.

Resulta de particular importancia para esta unidad curricular la lectura crítica de todos los factores que configuran el nivel decisonal sobre los contenidos relativos al conocimiento lingüístico y al discurso literario, tal como se presentan en los manuales de educación secundaria. Por ejemplo, en relación con la literatura, importa considerar quiénes determinan qué es lo literario, cuáles son las concepciones en que se fundan, qué índole de objetivos persiguen.

Se pretende que se haga hincapié en problemas propios a la planificación de la enseñanza ya planteados en la Didáctica de la Lengua y la Literatura I: criterios de selección de corpus textuales, formas de problematización de estos tendientes a producir lecturas críticas, reflexión acerca de las estrategias de promoción de escritura y de producción de consignas, procesos de textualización, de corrección y de complejización de escrituras, estrategias de lectura que implique reflexiones interdisciplinarias a partir de la confección de unidades complejas de análisis, tal como se sugiere en los NIC.

En cuanto a todas las producciones que hayan realizado los estudiantes en los Talleres de Práctica Docente a partir de las observaciones de clases y de su inserción en



las instituciones educativas para el nivel, se sugiere analizar las secuencias didácticas, de modo que los/las mismos/as puedan considerar las particularidades en que se presentaron las interacciones del aula según los aportes de diferentes teorías. Se sugiere poner de relieve en todo momento el diálogo con las unidades curriculares que conforman el trayecto de las prácticas, y también con todas las demás que constituyen esta formación docente.

Bibliografía sugerida

- AA.VV. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Calero Heras, J. (1994). *De la letra al texto. Taller de escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Caminos, M. A. (1999). *El reencuentro con los clásicos. Una forma amena de enseñar Literatura*. Buenos Aires: Ameghino educativa.
- Camps, A. y Zayas, F. (comp.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cano, M. F. (2000). *Configuraciones. Un estudio sobre las figuras retóricas*. Buenos Aires: Cántaro.
- Cañas, J. (1997). *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Fages Gironella, X. (2005). *Gramática para estudiantes*. Barcelona: Laertes Didáctica.
- Gaspar, M. y Otañi, L. (1999). *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Grillo, M. C. y Nigro, P. (2000). *Las palabras de la lengua. Vocabulario de las ciencias del lenguaje para niveles medio y superior*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.



- Heredia, L. y Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Jover, G. (1999). *Formación de palabras en español. Curiosidad por el lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Kohan, S. (1992). *Consignas para un joven escritor. Introducción a la narración literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Kreimer, J. C. (2013). *Cómo lo escribo 2.0*. Buenos Aires: Pluma y Papel.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Mahler, P. (1998). *Cuando el lenguaje habla del lenguaje. Los usos reflexivos del lenguaje. Metalenguaje y discurso referido*. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Martínez, R. (1997). *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro.
- Morelli, S. (coord.). (2016). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos: la Educación en acontecimientos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (comp.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pittelman, S. et al. (1999). *Trabajos con el vocabulario: análisis de rasgos semánticos*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Lenguaje infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Silvestri, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.



Viramonte de Ávalos, M. (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Itinerario por la Literatura Latinoamericana II

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

De la misma manera que se planteó en el *Itinerario por la Literatura Latinoamericana I*, en esta unidad curricular también se intenta dar cuenta de las tensiones y conflictos que atraviesan a la Literatura Latinoamericana y la constituyen. En tal sentido, se subraya la idea que se mencionó en la descripción de aquella unidad curricular: América Latina es una designación que reviste múltiples significados según la mirada que opere otorgando sentido.

Desde esta perspectiva, se puede decir que las primeras imágenes de América producidas por ojos europeos se encuentran en los relatos conocidos hoy como *Crónicas de Indias*. Estos textos conforman un extenso corpus que comprende viajes, expediciones, travesías, encuentros con el otro, naufragios y supervivencias, conquistas y sometimientos, resistencias e insurgencias. Si en un primer momento prevalece en ellos un ojo imperial que modela todas las representaciones, más adelante emergen otras miradas, mixtas, heterogéneas, fronterizas, en las que la identidad española y la alteridad americana se entrecruzan. Las narraciones nacen en una zona de contacto o se escriben en un espacio transatlántico: como el del soldado-cronista español que reclama



sus derechos desde su terruño en el Nuevo Mundo o el del cronista mestizo que rememora, nostálgico, la pérdida de la cultura incaica.

Con la finalidad formativa de estudiar esas miradas sobre nuestro territorio en diálogo con las literaturas del siglo XX y XXI, desde esta unidad curricular se sugiere trazar un *itinerario* que parte de poner en consideración las escrituras que forman parte del acervo precolombino en lo referente a escrituras y *traducciones* en contrapunto con las escrituras inauguradas por el diario del primer viaje y las cartas de Cristóbal Colón. Luego, se sugiere trazar un recorrido de lecturas que conduzcan del viaje de conquista, y sus distintas inflexiones, a otros textos de la literatura contemporánea que reactualizan tópicos y problemas inaugurados en dichas textualidades.

En otro *itinerario de lecturas* se sugiere centrar el estudio en textualidades de la literatura colonial para analizar una nueva alteridad emergente ante los ojos europeos: el problema de lo criollo en la escena americana.

En un tercer *itinerario de lecturas* se considera estudiar la mirada de los escritores modernistas, quienes construyen una nueva perspectiva del espacio americano reconfigurando las dimensiones de la tradición en clave cosmopolita.

Estos itinerarios permitirían vislumbrar, pues, una zona de configuración, elaboración y reelaboración de las tradiciones orales y escritas, que forman parte de la construcción histórica de la identidad, a través de procesos de continuidad y ruptura de la tradición mestiza y heterogénea.

Desde esta perspectiva, lo específico latinoamericano se manifestaría en una torsión de géneros, lecturas, ejes, donde lo estético aparece como un modo de dar forma a lo cultural, de crearlo. Por tanto, es necesario articular la manifestación y entrecruzamiento de las culturas letradas y populares del continente, y a su vez, las formas de apropiación y transformación de otras literaturas. En este sentido, la perspectiva de los Estudios Culturales y decoloniales quizás sea la más apropiada a la hora de contemplar lo emergente y lo residual como dinámica discursiva en la que los sentidos se materializan.



El problema de los géneros concebidos como resultado de prácticas sociales -la crónica, el diario, la memoria, el ensayo, así como la novela, el cuento y la poesía- será abordado a partir de caracterizarlos como dispositivos intertextuales que configuran centros a partir de los cuales pensar lo descentrado. Se propone, entonces, un recorrido de lectura que tensione los límites y los mapas de las especificidades literarias y ficcionales entendiéndolas como fundantes de una composición identitaria, y viceversa.

Ejes de contenidos (descriptores)

Primeras noticias del espacio americano

Oposición entre distintas cosmovisiones. De las escrituras y las *traducciones* del universo precolombino a las letras de la colonia. Los antiguos Cantares Mayas y Aztecas. La lectura del espacio americano en la lógica colonial: Garcilaso de la Vega, Felipe Huamán Poma de Ayala. Revisión de la formulación *crónicas de Indias*: la construcción del espacio americano. Las figuras del viaje y de la alteridad, las representaciones del otro y del espacio americano, las escenas del encuentro, la representación de las ciudades, el relato proto-etnográfico y auto-etnográfico, las figuras fronterizas de náufragos, cautivos y traductores. Reinscripciones de estos tópicos en la literatura contemporánea: las obras de Alejo Carpentier, José María Arguedas, Carlos Fuentes, Octavio Paz y Juan José Saer.

La ciudad barroca y sus reescrituras

El concepto de *barroco de Indias* en Mariano Picón Salas. La *Ciudad letrada* de Ángel Rama. El barroco como arte de la resistencia. Traducción, utopía y subversión en el Inca Garcilaso y las reconfiguraciones de esas categorías en el s.XX. Variaciones en la conceptualización de lo *criollo* y sus revisiones críticas. Lo barroco en Severo Sarduy. La expresión americana en Lezama Lima. Continentalidad e insularismo. Los márgenes letrados de la ciudad novohispana. Sor Juana Inés de la Cruz: la defensa de su condición de mujer docta en la *Respuesta a Sor Filotea*. Particularidades de su poesía que se nutre



del saber literario metropolitano. La construcción de una autoría femenina, los límites de la escritura poética. Autobiografía, apología y tretas del débil. Tradiciones poéticas, figuraciones, auto-figuraciones, la poesía amorosa, la poesía burlesca. El barroco como ethos. La estética del carnaval. Carlos de Sigüenza y Góngora y el archivo mexicano. Diálogo con las reescrituras del barroco en el neobarroco y el neobarroso.

Ruptura y continuidad de los imaginarios coloniales. La inauguración de las naciones modernas: apogeo y crítica de los modelos liberales

La emergencia de las naciones modernas. Del independentismo romántico a la crisis de los modelos europeos. La construcción de lo *propio* en clave eurocéntrica. *El guaraní, María y Ollantay*: civilización y barbarie en la construcción de los Estados Modernos. *Los sertones* de Euclides da Cunha: la génesis de los espacios nacionales. Estados Unidos en el horizonte finisecular. Progreso e imperialismo: cómo construir el progreso y cómo defender la independencia en la disyuntiva de los intelectuales de fines del s.XIX. Del romanticismo tardío de Martí al *Ulises criollo* de Vasconcelos. Darío, el cosmopolitismo y el desencanto. El modernismo, la influencia americana en Europa. El expansionismo de las potencias neocoloniales y la identidad latinoamericana como forma de resistencia. El Arielismo y las metáforas del Calibán. El nuevo realismo y la crítica política en la narrativa del indigenismo: de *Raza de bronce* a *Huazipungo*. El ciclo de la revolución mexicana y la crítica al porfiriato.

La reescritura de la crónica y la escritura testimonial. Nuevas miradas que construyen otro relato de los hechos y resignificaciones del espacio latinoamericano

Tensiones entre testimonio y construcción de la memoria: *Biografía de un cimarrón*. La reescritura de la crónica en el s.XX como evidencia de la violencia política. *La noche de Tlatelolco* de Poniatowska, las *Crónicas del sidario* de Lemebel. Chiapas y la puesta en valor de la diversidad cultural. Procesos revolucionarios, medios de comunicación y reinención de la tradición cultural: los escritos del Subcomandante Marcos. *Me llamo*



Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia: testimonio, genocidio y reconfiguraciones de modelos identitarios. El documentalismo y el cine en diálogo con las nuevas crónicas latinoamericanas: de Raymundo Gleyzer a *Quanto Vale ou É por Quilo?* de Sergio Bianchi.

Orientaciones metodológicas

Se sugiere proponer el estudio de esta unidad curricular a partir de *itinerarios* que permitan vislumbrar zonas de configuración, elaboración y reelaboración de las tradiciones orales y escritas, que forman parte de la construcción histórica de la identidad, a través de procesos de continuidad y ruptura de la tradición mestiza y heterogénea. En este sentido, la perspectiva de los Estudios Culturales y decoloniales quizás sea la más apropiada a la hora de contemplar lo emergente y lo residual como dinámica discursiva en la que los sentidos se materializan.

Se entiende por *itinerario* un posible recorrido de lectura a través de diversos textos agrupados en función de una temática o problemática común que se formula a modo de hipótesis. Así pues, dicho abordaje permitirá por un lado, comprender cómo un determinado modo de leer puede producir extrañamiento, redescubrimiento o un reconocimiento del objeto literario que se estudia; a la vez que ampliar la capacidad de lectura en la medida que en dicha transfiguración del objeto de estudio opera el saber-hacer de la lectura. Por otro lado, abrirá la posibilidad de situar las producciones literarias en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y en el espacio, y la inclusión de manifestaciones multiculturales en las que se traman muy diversas tradiciones discursivas, de modo tal que la exigencia de un trabajo contextual esté justificada por la lectura de los textos.

Este *Itinerario por la Literatura Latinoamericana II* se propone revisar algunas categorías críticas y, al mismo tiempo, estudiar textos claves de esta tradición. En este sentido, el recorrido supondrá una doble inflexión: una orientada a estimular la discusión sobre los conceptos críticos, y otra, orientada a la lectura y análisis del corpus



literario dentro de esta trama historiográfica y especulativa. En este sentido, se podrá plantear el itinerario a partir de núcleos que pongan en diálogo distintos textos, géneros y propuestas estéticas con el universo social, las transformaciones políticas, los desarrollos culturales, la posición social del intelectual, poeta, escritor, dramaturgo, y los públicos. Para esto, se sugiere incorporar los aportes de la crítica latinoamericana a los fines de trazar núcleos problematizadores.

Sobre las articulaciones con otras unidades curriculares: los modos de vinculación de la literatura latinoamericana con las literaturas occidentales funcionan como contrapunto para pensar esta respuesta propia y singular del continente, que lejos de ser un mero derivado de la cultura europea, se constituye como irrupción de variadas respuestas creativas y estéticas. En este sentido se sugiere vincular este itinerario con problemáticas que se encuadran en las literaturas trazadas en el recorrido planteado en este diseño para las Literaturas Occidentales, a saber: las *Literaturas Modernas* del tercer año de la carrera. A su vez, esta unidad curricular se relaciona con la literatura Argentina, *itinerarios* planteados en los primeros años del diseño. También presenta vinculación con las *Lecturas críticas I y II*, a los fines de instrumentalizar conceptos abordados en esas unidades curriculares.

Eje transversal: contemplar la *perspectiva de la lectura como generadora de escritura*. En este sentido, se sugieren instancias de oralidad y escritura para la expresión de las propias reflexiones de los estudiantes sobre los temas considerados (por ejemplo, producción de debates o ensayos breves). Así también, entre las opciones posibles, se sugiere la producción de reseñas de textos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad.

Bibliografía sugerida

Anderson Imbert, E. (1985). *Historia de la literatura hispanoamericana*. México: FCE.



- Cornejo Polar, A. (1994). *Escribir en el aire. Ensayos sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Horizonte.
- Croce, M. (ed.) (2010). *Latinoamericanismo*. Buenos Aires: Simurg.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la Modernidad*. La Paz: UMSA.
- Fernández, R. (2004). *Calibán ante la antropofagia*. Buenos Aires: CLACSO.
- González Echevarría, R. (2000). *Mito y archivo*. México: FCE.
- González Echevarría, R. (1984). *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana*. Caracas: Monte Ávila.
- Gruzinski, S. (1994). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner"*. México: FCE.
- Gruzinski, S. (1999). *El pensamiento mestizo*. México: Paidós.
- Gutiérrez Girardot, R. (1987). La literatura hispanoamericana de fin de siglo. En: Iñigo Madrigal, L. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Vol. 2, Madrid: Cátedra.
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad-racionalidad. En: Bonilla, H. (comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores/Flacso Ecuador/Libri Mundi.
- Lezama Lima, J. (1993). *La expresión americana*. México: FCE.
- Lienhard, M. (1982). La crónica mestiza en México y el Perú hasta 1620: apuntes para su estudio histórico-literario. En *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año IX, n° 17, pp. 105-115.
- Ludmer, J. (1984). Tretas del débil. En: González, P. y Ortega, E. (Comp.). *La sartén por el mango*. Puerto Rico: Huracán.
- Mazzotti J. A. (ed.) (2010). *Renacimiento mestizo. Los 400 años de los Comentarios Reales*. Madrid-Frankfurt. IberoamericanaVervuert/Universidad de Navarra.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.



- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Montaldo, G. (1994). *La sensibilidad amenazada. Fin de siglo y Modernismo*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Moraña, M. (1996). Fundación del canon: hacia una poética de la historia en la hispanoamérica colonial. En *Revista de Crítica Literaria*. Año 22. N° 43-44, pp. 17-43.
- Paz, O. (1981). *Sor Juana o Las trampas de la fe*. México: FCE.
- Picón Salas, M. (2000). *De la conquista a la Independencia*. México: FCE.
- Pizarro, A. (1975). *La literatura latinoamericana como proceso*. Buenos Aires: CEDAL
- Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Santiago de Chile: Tajamar.
- Terán, O. (coord.) (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zanetti, S. (1994). Modernidad y religación: una perspectiva continental (1880-1916). En Pizarro, A. (Org.). *América Latina: Palabra, Literatura e Cultura*. Volumen 2: Emancipação do Discurso, Sao Paulo, Memorial da América Latina, Unicamp, pp. 489-534.
- Zanetti, S. (2000). ¿Un canon necesario? Acerca del canon literario latinoamericano. En: *Voz y escritura*. (10), pp. 227-241.

Literaturas Contemporáneas

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto año.

Asignación Horaria

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	5	3,33
Horas totales anuales	160	106,66



Finalidades formativas

La historia de la literatura designa con el nombre de literatura occidental contemporánea a aquella comprendida entre los siglos XIX, XX y principios del siglo XXI. No obstante, y más allá de sus límites temporales, ésta es una noción que se define más por criterios estéticos que cronológicos. En tal sentido, y en el marco de la periodización propuesta en este diseño para el estudio de las literaturas Occidentales, este apartado denominado *Literaturas Contemporáneas*, ubicado en el cuarto año de la carrera, apunta al estudio y la crítica de las manifestaciones literarias que se producen en el período que abarca desde principios del siglo XX al siglo XXI.

La relevancia del estudio de estas literaturas en el marco de este período cronológico señalado radica en ofrecer nuevas experiencias de lectura -cimentadas en la integración de saberes socio históricos, teóricos, y críticos- que permitan a los estudiantes de la carrera el abordaje de manifestaciones literarias occidentales y de otras territorialidades a partir de un enfoque que problematiza la territorialidad y las relaciones e intercambios entre contextos culturales y lingüísticos, entre literaturas nacionales y las nuevas formas de experimentación en relación con la tradición, a partir de la perspectiva de los Estudios culturales y poscoloniales.

Es posible sostener que, a mediados del siglo XX, se produce una ruptura epistémica que da lugar a la emergencia de un *pensamiento fronterizo*, es decir, un pensamiento *en y desde* la diferencia, que postula la diversidad epistémica en un intento de *des-universalizar* los universales abstractos existentes, y no ya la búsqueda de nuevos universales, como se habían construido en la modernidad y desde donde se había leído y conquistado el mundo.

En este sentido, categorías como *posmodernidad*, *globalización*, *primer y tercer mundo*, serán pues, nociones desde donde problematizar la compleja literatura de este período. Para ello, es necesario que se articulen vinculaciones con las literaturas latinoamericanas y argentinas que constituyen el otro recorrido trazado para las literaturas en este diseño curricular.



Por lo tanto, la presente unidad curricular construirá, a partir del abordaje de itinerarios fundados en torno a diversos corpus de textos literarios, un marco amplio de referencia que posibilite identificar las estéticas y problemáticas más significativas de la literatura contemporánea. Para ello, se trabajarán las nociones centradas en las rupturas a partir de las cuales se modifican las nociones de autor y creación, de literatura, de crítica literaria (crítica cultural), de lenguaje así como la relación entre la cultura letrada y la cultura de masas y las nuevas formas de experimentación en relación con la tradición. El objetivo de estos itinerarios de lectura será pues, atender a la diversidad de contextos de producción, promover la exploración de pervivencias y diferencias, continuidades y rupturas, así como atender a la intencionalidad formativa de conocer y estudiar manifestaciones literarias de otras territorialidades con el propósito de relevar los modos en que la literatura de los siglos XX y XXI reelabora, interpela o transgrede la tradición europea. Se plantea, asimismo, problematizar y discutir las representaciones, imágenes e imaginarios que se han creado en torno de lo occidental y lo latinoamericano.

Se sugiere organizar los ejes de contenidos en correspondencia con los estudios comparatistas, en tanto enfoque que se propone superar lo cerrado, lo inmóvil, lo individual para descubrir las tensiones que se producen cada vez que las culturas, los textos, los saberes, las lenguas u otros dominios de la expresión y el conocimiento se ponen en contacto entre sí. Se sugiere dicho enfoque en tanto desde su análisis se fija, con especial énfasis, la preocupación en los bordes, zonas fronterizas, lo que migra, lo que está en proceso de transformación para que de dicho modo, lo que se sitúa lejano o diverso se integre en lo uno y lo plural.

Ejes de contenidos (descriptores)

Problematización del campo de estudio

La crisis del Estado Nacional. *Internacionalización, globalización y mundialización* como modos de problematizar la cultura contemporánea. Las transformaciones de lo



nacional y el Estado. Nacionalismos y localismos. El multiculturalismo y las políticas de identidad, tolerancia y reconocimiento. El cosmopolitismo. Lo global y lo local en el campo de la cultura. Literatura más allá de la literatura nacional: *transnacionalismo* y *pos-nacionalismos* literarios. Migración, exilio, mestizaje, fronteras. Teorías del arte y prácticas estéticas. Estudios culturales.

La crisis del modelo racionalista: la crítica a los valores de verdad y la aparición de un nuevo sujeto histórico en la literatura

Un caso paradigmático: el teatro español. Las experiencias sucesivas de Ramón Valle Inclán y Federico García Lorca como metáfora de la crisis de las matrices hegemónicas de la modernidad decimonónica. La innovación de los procedimientos y la crítica del realismo. Del mundo campesino a las estéticas cosmopolitas. La crítica a la modernidad en clave exótica. Artaud y la búsqueda de nuevos paradigmas vitales: la transformación del teatro en clave mítica y la experiencia transracional del exotismo. La ruina europea y la posibilidad que brinda Oriente en tanto una nueva forma de experiencia espiritual en T. S. Eliot. Las literaturas menores y la crítica a la modernización en clave nacional. Franz Kafka y la monstruosidad de la diferencia: crítica a la doble normalización de lo familiar y lo social como metáforas recíprocas.

El problema del sujeto alienado. El expresionismo alemán: modernización o superación crítica de las poéticas de la objetividad. Fundamentos subjetivistas y refundación de la objetividad estética; compromiso social. Sonámbulos, autómatas y máquinas. El problema de la voluntad. De Bretón a Sartre: liberación y libertad como forma de pensar la política a partir del debate entre marxismo y existencialismo.

Sujetos subalternos. Nuevas subjetividades disidentes

Género e identidad. Estructuras patriarcales y dispositivos de reproducción de esquemas heterosexuales binarios. Disidencia y minorías sexuales. El cuerpo y el género como actuaciones/performances de la subjetividad. Literatura escrita por mujeres. La doble



marginalidad: el género y el territorio en las escrituras de Carson Mc Cullers, Flanery O'Connor y Claire Keegan. El género y la racialidad: Tony Morrison, Billie Holliday, las claves biográficas de la denuncia. Cosmopolitismo, profesionalización y sexualidad: de Djuna Barnes a Simone de Beauvoir. Anne Sexton y Sylvia Plath: dos poéticas del cuerpo violentado.

Una escritura desde los márgenes: Jean Genet y la invención de una sexualidad disidente como marca de resistencia. Perspectivas queer en las culturas contemporáneas. La generación Beat. El hongo creador y la crítica de los valores clásicos de la sociedad americana; drogas, orientalismo y libertad sexual en las resistencias contrahegemónicas. Bukowsky, Malcom Lowry y Raymond Carver: el realismo sucio y la crítica al modelo americano.

Disolución del cuerpo / Memoria como imposibilidad / La experiencia humana en la (im)posibilidad de contar(se)

Cómo escribir después de Auschwitz e Hiroshima. El campo de concentración como metáfora del fin de la modernidad. Literatura y testimonio en *Si esto es un hombre* de Primo Levi. La construcción de la memoria en la escritura. Dejar testimonio de un mundo perdido. Edmond Jabés y Paul Celán. Literatura y testimonios sobre la Guerra Civil Española. La resistencia a los modelos de globalización entendidos como formas de norteamericanización de la cultura: la resistencia a la modernización y a la pérdida de la identidad cultural. La nostalgia del pasado en los textos de Mishima y Tanizaki. La imposibilidad y el absurdo como marcas constitutivas de la posguerra. Beckett: la imposibilidad de la memoria, la imposibilidad de la comunicación, la dilución del cuerpo.

Orientaciones metodológicas

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere partir de las nociones teóricas y metodológicas de *los estudios comparatistas*, a los fines de hacer inteligibles



los complejos procesos históricos y culturales que implica el estudio de esta literatura. A saber: categorías como *internacionalidad* y *supranacionalidad*, *unidades extensas supranacionales*, *canon*, *visión de mundo* y *fundamento de valor*, el *concepto de poética* y sus *diferentes tipos*. Modelo y variación: la noción de *diferencia*, y la tematología como área de la Literatura Comparada: *temas*, *motivos* y *mitos*.

Desarrollar lecturas de corpus literarios desde *las perspectivas postcoloniales y culturales*. Considerar las diferentes textualidades literarias del período a la luz de los análisis propuestos por teorías que se sostienen en la perspectiva de la crítica a los imaginarios hegemónicos de *racialidad*, *género* y *trabajo*. Asimismo, se plantea la necesidad de que esta literatura se construya en diálogo con las problemáticas del mundo contemporáneo que, ya sea desde los márgenes que históricamente impuso la cultura letrada -y los diversos modelos civilizatorios-, hasta los conflictos que se enmarcan en la imposición de los supuestos hegemónicos de una modernidad desigual, han reconfigurado escrituras y lecturas del, cada vez más desdibujado, campo de la literatura.

Articular esta unidad curricular con los *Itinerarios por la Literatura Latinoamericana I y II*, y las *Lecturas Críticas I y II*, en consonancia con las categorías y corrientes teóricas y críticas que en ellas se estudian.

Eje transversal: contemplar la perspectiva de *la lectura como generadora de escritura*. Entre las opciones posibles, se sugiere la producción de reseñas de textos teóricos, informes de lectura, informes monográficos que puedan dar cuenta de prácticas de análisis literario, producción de biografías apócrifas y parodias para experimentar algunas formas de intertextualidad.

Bibliografía sugerida

Agamben, G. (2005). El autor como gesto. En: *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama

Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pretextos.

Artaud, A. (1999). *El teatro y su doble*. Buenos Aires: Edhasa.



- Augé, M. (1998). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Berman M. et. al. (1993). *El debate de la Modernidad y Posmodernidad*. Buenos Aires: Editorial el cielo por asalto.
- Butler, J. (2000). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Burger, P. (1996). *Crítica de la estética idealista*. Madrid: Visor.
- Coutinho, E y Carvalhal, T. (1994). *Literatura comparada: textos fundadores*. Río de Janeiro: Rocco.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1996). Literatura y vida. En: *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (1999). *Kafka por una literatura menor*. México: editorial Era.
- Eagleton, T. (1996). *Las ilusiones del posmodernismo*. Oxford: Blackwell.
- Gnisci, A. (1998) La literatura comparada como disciplina de descolonización. En Vega, M. J. y Carbonell, N. *La literatura comparada: principios y métodos*. Madrid: Gredos.
- Gramsci, A. (2009). *Literatura y vida nacional*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Lander, E. (coord.). et. al. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.
- Margarit, L. (2003). *Las huellas en el vacío*. Buenos Aires: Edita Eol.
- Pauls, A. (2013). Prólogo. En: *El gran libro del dandismo*. Buenos Aires: Mar Dulce.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Rotker, S. (2006). *La invención de la crónica*. Barcelona: FCE.
- Rosset, C (2016). *Lo real y su doble*. Buenos Aires: Zorzal.
- Steiner, G. (2000). *Extraterritorial*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.



Steiner, G. (2012). *La poesía del pensamiento: del helenismo a Celan*. Buenos Aires: FCE.

Williams, R. (2014). *Tragedia moderna*. Buenos Aires: Edhasa.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Docente IV: Residencia: El Rol Docente y su Práctica

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	6	4
Horas totales anuales	192	128

Finalidades formativas

Desde una mirada compleja las Prácticas Docentes convocan a múltiples sujetos en la tarea de enseñar a enseñar; allí estarán presentes docentes de las escuelas asociadas, junto con los estudiantes y sus pares. En síntesis, en esta concepción curricular, las Prácticas se entienden como ámbitos de encuentro entre los diversos sujetos, saberes e instituciones implicados en la formación.

En este Taller se espera que los/las futuros/as docentes lleven a cabo una experiencia de práctica de residencia docente intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los tres campos de la formación. Se insertarán durante un período prolongado en una de las escuelas asociadas, para asumir las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). Ya que resulta necesario que los/as estudiantes tengan diversas



experiencias, sin que ello atente contra la profundización procesual de las mismas, los equipos de profesores/as de práctica organizarán el proyecto integral de prácticas de residencia, garantizando que se realicen experiencias en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades, como así también en los distintos ciclos. Se entiende por Residencia al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la Institución Formadora y las Instituciones de Residencia: Escuelas Asociadas.

La articulación del Taller de Práctica Docente IV con la unidad curricular Ética y Trabajo docente apuntará a la comprensión del rol docente y la práctica desde su complejidad y a la asunción de una actitud comprometida, tanto individualmente con el aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes a cargo, como socialmente con la construcción de una sociedad justa y democrática.

Ejes de contenidos (descriptores)

La Enseñanza de la Lengua y/o la Literatura en la escuela y en otros entornos educativos

Los documentos curriculares jurisdiccionales e institucionales como marco para el diseño de la propuesta de Residencia. La particularidad de la enseñanza en la Escuela Asociada. Aproximaciones a la institución y al grupo clase. Singularidades de las clases (según niveles y modalidades).

Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza

Diseño de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención: proyectos, unidades didácticas, clases. Construcción de problemáticas que organicen el recorrido de las unidades didácticas. Construcción de objetivos que den cuenta de la complejidad del objeto a tratar, así como de los diferentes niveles de análisis sugeridos por la didáctica específica. Indagación de aportes de diversos campos que podrían intervenir en el



desarrollo interdisciplinario de la problemática planteada. Construcción de la secuencia didáctica: objetivos generales y objetivos por clase. Producción de instancias de evaluación procesual durante el desarrollo de la tarea. Relación entre los objetivos generales y los indicadores de evaluación.

Implementación de diseños alternativos para diferentes ámbitos, ciclos, y modalidades. La construcción metodológica de la propuesta de enseñanza. Las TIC en las propuestas de enseñanza. Análisis crítico de bibliografía y/o materiales de producciones editoriales. El uso de la voz y el cuerpo como aspecto constitutivo de la construcción metodológica de la clase. Construcción de proyectos de aula que pongan en relación el desarrollo de contenidos con la utilización de nuevas tecnologías: investigación, elaboración de contenidos digitales, utilización de soportes de presentación: tres instancias de la tarea que permiten pensar en las TIC. Estrategias de producción y corrección de textos en el aula: soportes textuales, consignas de escritura, reflexión acerca de la recepción, dispositivos de corrección y reflexión grupales e individuales.

La tarea del docente como coordinador del grupo clase. Interacción educativa y relaciones sociales.

Intersubjetividad. Vínculos. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.

La evaluación de la enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Autoevaluación. Co-evaluación. Desarrollo de indicadores de evaluación procesual. Análisis de posibilidades de transformación de las planificaciones en función de los indicadores de evaluación previstos.

Reflexividad crítica y profesionalidad docente

El estatuto intelectual del trabajo docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. Relaciones intervención- investigación.

Dimensión ético- política de las prácticas docentes: el trabajo docente en el marco de las transformaciones políticas, culturales y sociales del siglo XXI.



La obligatoriedad de la Educación Secundaria, compromiso de la tarea docente con el objetivo de lograr la inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso de todos/as los/las adolescentes, jóvenes y adulto/as que se escolarizan.

Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas de Residencia

Relación intervención- investigación. Abordajes interpretativos. Registro etnográfico. Libro de notas, diario de clase. Análisis de fuentes y documentos. Procesos metacognitivos, análisis didáctico. Escrituras pedagógicas: textos de reconstrucción crítica acerca de la Residencia.

Orientaciones metodológicas

La residencia implica diversas actividades que requieren del trabajo en equipo y la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes, en vistas a la construcción continua de un encuadre conceptual y metodológico compartido. En este proceso, cobran relevancia los aportes de la metodología de investigación-acción para dar cuenta de los fenómenos indagados y reconocer sus singularidades, de manera que permita a los/as futuros/as profesores/as construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos que implican el análisis de la tarea docente y de los complejos contextos en los que les tocará actuar. Esta perspectiva demanda una permanencia más prolongada del estudiante en el campo, propiciando la continuidad y el seguimiento de unidades de trabajo definidas en una programación docente. Se hace necesario, entonces, facilitar las experiencias de residencias tanto en el Ciclo Básico y Orientado del Nivel Secundario como en diversos contextos en los que le tocará actuar.

En esta dirección resulta de valor pedagógico proponer a cada residente, y a los profesores incluidos en la experiencia de los talleres integradores como un área “protegida” privilegiada para el estudio de hipótesis de trabajo que supere enfoques verticalistas y aplicativos de reproducción acríticos, por prácticas docentes que comprometan diseños de propuestas didácticas integradas.



Bibliografía sugerida

- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación docente. En: Alliaud, A. y Suárez, D. (comps.). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/CLACSO.
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de las prácticas. El papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Universidad de Buenos Aires. Año V. Número 9.
- Borsani, M.J. (2012). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, J. (1989). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Tecnos.
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, L. (2003). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Olson, M. (comp.). (1991). *La investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires: Aique
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Suárez, D. (2012). Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. Buenos Aires: Fundación Santillana. VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué. En Edición.
- Zabala, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Gráo.



ESTRUCTURA CURRICULAR CON TOTAL DE HORAS DOCENTES

PRIMER AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS. ASIGNADAS PARA EL TALLER INTEGRADOR	TOTAL HS. DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Pedagogía	3	96	1	4	MATERIA
UCCV: Movimientos artísticos y proyectos culturales	3	96	-	3	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Lengua Española I	4	128	-	4	MATERIA
Lingüística general	4	128	-	4	MATERIA
Itinerario por la Literatura Argentina I	4	128	-	4	MATERIA
Literaturas Antiguas	4	128	-	4	MATERIA
Lecturas Críticas I	4	128	-	4	MATERIA
Producción Oral y Escrita	3	96	1	4	TALLER
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
PRÁCTICA DOCENTE I: Escenarios educativos	3	96	1	8 ⁴	TALLER
UDI	3	96	-	3	TALLER INTEGRADOR
TOTALES	TOTAL: 35	TOTAL: 1120	TOTAL: 3	TOTAL: 42	SEMINARIO
SEGUNDO AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS. ASIGNADAS PARA EL TALLER INTEGRADOR	TOTAL HS. DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Instituciones Educativas	3	96	1	4	MATERIA
Didáctica y Currículum	4	128	1	5	MATERIA
Psicología y Educación	4	128	1	5	MATERIA

⁴ Cátedra compartida 4 (cuatro) horas cátedra para cada docente.



CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Latín	4	128	-	4	MATERIA
Lengua española II	4	128	-	4	MATERIA
Lingüística del texto y Análisis del discurso I	3	96	-	3	MATERIA
Itinerario por la Literatura Argentina II	3	96	1	4	MATERIA
Literaturas Medievales y Renacentistas	4	128	-	4	MATERIA
UCO	3	96	-	12 ⁵	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
PRÁCTICA DOCENTE II: La institución escolar	3	96	1	8 ⁶	TALLER TALLER INTEGRADOR
TOTALES	TOTAL: 35	TOTAL: 1120	TOTAL: 5	TOTAL: 53	
TERCER AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS. ASIGNADAS PARA EL TALLER INTEGRADOR	TOTAL HS. DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
UCCV: Alfabetización	3	96	1	4	MATERIA
Filosofía	3	96	-	3	MATERIA
Historia y Política de la Educación Argentina	3	96	-	3	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Sujetos de la Educación Secundaria	4	128	1	5	MATERIA
Lingüística del texto y Análisis del discurso II	4	128	-	4	MATERIA
Didáctica de la Lengua y la Literatura I	3	96	-	3	TALLER
Itinerario por la Literatura Latinoamericana I	4	128	-	4	MATERIA
Literaturas Modernas	4	128	-	4	MATERIA
Lecturas Críticas II	4	128	-	4	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					

⁵ Se ofrecen 4 (cuatro) unidades curriculares. El estudiante opta por al menos una.

⁶ Cátedra compartida 4 (cuatro) horas cátedra para cada docente.



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

PRÁCTICA DOCENTE III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar	4	128	1	10 ⁷	TALLER
					TALLER INTEGRADOR
TOTALES	TOTAL: 36	TOTAL: 1152	TOTAL: 3	TOTAL: 44	
CUARTO AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS. ASIGNADAS PARA EL TALLER INTEGRADOR	TOTAL HS. DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Ética y Trabajo Docente	3	96	-	3	MATERIA
Educación Sexual Integral (ESI)	3	96	-	3	SEMINARIO
Metodología y Prácticas de la Investigación	3	96	-	3	TALLER
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Modelos teóricos lingüísticos	3	96	-	3	MATERIA
Semiótica	3	96	-	3	MATERIA
Cambio y Variedades lingüísticas	3	96	-	3	MATERIA
Didáctica de la Lengua y la Literatura II	3	96	-	3	TALLER
Itinerario por la Literatura Latinoamericana II	3	96	-	3	MATERIA
Literaturas Contemporáneas	5	160	-	5	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
PRÁCTICA DOCENTE IV: Residencia, el rol docente y su práctica	6	192	-	12 ⁸	TALLER
TOTALES	TOTAL: 35	TOTAL: 1120	-	TOTAL: 41	

⁷ Cátedra compartida 5 (cinco) horas cátedra para cada docente.

⁸ Cátedra compartida 6 (seis) horas cátedra para cada docente.



ANEXO II RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 0514

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

RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES



Gobierno de Santa Fe
Ministerio de Educación

SEGUNDO AÑO

Para cursar

2º Año		Debe tener Regularizada	Debe tener Aprobada (año)
Campo de la Formación	Unidad curricular		
• General	• Didáctica y Curriculum	• Pedagogía (1º)	• Producción Oral y Escrita (1º)
	• Instituciones educativas	• Pedagogía (1º)	
	• Psicología y educación		• Producción Oral y Escrita (1º)
Específica	• Literaturas Medievales y Renacentistas	• Literaturas Antiguas (1º) • Lecturas Críticas I (1º)	• Producción Oral y Escrita (1º)
	• Itinerario por la Literatura Argentina II	• Itinerario por la Literatura Argentina I (1º) • Lecturas Críticas I (1º)	• Producción Oral y Escrita (1º)
	• Lengua Española II	• Lengua Española I (1º)	
	• Lingüística del texto y Análisis del discurso I	• Lengua Española I (1º) • Lingüística General 1º	• Producción Oral y Escrita (1º)
	• Latín	• Lengua Española I (1º) • Lingüística General (1º)	
En la práctica	• Práctica Docente II	• Pedagogía (1º)	• Práctica Docente I (1º)

Para rendir

2º Año		Debe tener Regularizada	Debe tener Aprobada (año)
Campo de la Formación	Unidad curricular		
General	• Instituciones educativas		• Pedagogía (1º)
	• Didáctica y Curriculum		• Pedagogía (1º)
Específica	• Literaturas Medievales y Renacentistas	• Lecturas Críticas I (1º) • Movimientos artísticos y proyectos culturales (1º)	• Literaturas Antiguas (1º)
	• Itinerario por la Literatura Argentina II	• Lecturas Críticas I (1º) • Producción Oral y Escrita (1º)	• Itinerario por la Literatura Argentina I (1º)
	• Lengua Española II	• Lingüística General (1º)	• Lengua Española I (1º)
	• Lingüística del texto y Análisis del discurso I	• Producción Oral y Escrita (1º) • Lengua Española I (1º)	• Lingüística General (1º)
	• Latín	• Lengua Española I (1º)	• Lingüística General (1º)

TERCER AÑO

Para cursar

3º Año		Debe tener Regularizada	Debe tener Aprobada (año)
Campo de la Formación	Unidad curricular		
General	• Historia y Política de la Educación Argentina	• Instituciones educativas (2º)	
	• Alfabetización		• Producción Oral y Escrita (1º)
Específica	• Sujetos de la educación secundaria	• Psicología y educación (2º)	
	• Lingüística del texto y	• Lingüística del texto y	





Gobierno de Santa Fe
Ministerio de Educación

	Análisis del discurso II	Análisis del discurso I (2°) ● Lengua Española II (2°)	
	● Didáctica de la Lengua y la Literatura I	● Didáctica y Curriculum (2°) ● Lengua Española I (1°) ● Itinerario por la Literatura Argentina I (1°) ● Lecturas críticas I (1°)	
	● Literaturas Modernas	○ Literaturas Medievales y Renacentistas (2°) ● Lecturas críticas I (1°)	● Producción Oral y Escrita (1°)
	● Lecturas Críticas II	○ Lecturas Críticas I (1°)	● Producción Oral y Escrita (1°)
	● Itinerario por la Literatura Latinoamericana I	● Itinerario por la Literatura Argentina II (2°) ○ Lecturas críticas I (1°)	
En la práctica	● Práctica Docente III	○ Lengua Española II (2°) ○ Itinerario por la Literatura Argentina II (2°) ○ Literaturas Antiguas (1°)	● Práctica Docente II (2°) ● Lengua Española I (1°) ● Itinerario por la Literatura Argentina I (1°)

Para rendir

3° Año			
Campo de la Formación	Unidad curricular	Debe tener Regularizada	Debe tener Aprobada (año)
General	● Alfabetización		● Producción Oral y Escrita (1°)
Específica	○ Sujetos de la educación secundaria		● Psicología y educación (2°)
	● Lingüística del texto y Análisis del discurso II	○ Lengua Española II (2°)	● Lingüística del texto y Análisis del discurso I (2°)
	● Didáctica de la Lengua y la Literatura I	○ Didáctica y Curriculum (2°)	● Lengua Española I 1° ● Itinerario por la Literatura Argentina I (1°) ● Lecturas críticas I (1°)



Gobierno de Santa Fe
Ministerio de Educación

	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturas Modernas 	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturas Medievales y Renacentistas (2°) • Lecturas críticas I (1°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturas Antiguas (1°)
	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas Críticas II 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción Oral y Escrita (1°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas críticas I (1°)
	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario por la Literatura Latinoamericana I 	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario por la Literatura Argentina II (2°) • Producción Oral y Escrita 1° 	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario por la Literatura Argentina I (1°)
En la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Docente III 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Española II (2°) • Itinerario por la Literatura Argentina II (2°) • Literaturas Antiguas (1°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Docente II (2°) • Lengua Española I (1°) • Itinerario por la Literatura Argentina I (1°)

CUARTO AÑO

Para cursar

4° Año		Debe tener Regularizada	Debe tener Aprobada (año)
Campo de la Formación	Unidad curricular		
General	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Sexual Integral (ESI) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la educación secundaria (3°) 	
Específica	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario por la Literatura Latinoamericana II 	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario por la Literatura Latinoamericana I (3°) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturas Contemporáneas 	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturas Modernas (3°) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos teóricos lingüísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Española II (2°) • Lingüística del texto y Análisis del discurso II (3°) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Semiótica 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Española II (2°) • Lingüística del texto y Análisis del discurso II (3°) • Movimientos artísticos y proyectos culturales (1°) 	



	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio y Variedades Lingüísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística del texto y Análisis del discurso I (2°) • Latín (2°) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Lengua y la Literatura II 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Lengua y la Literatura I (3°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Docente III (3°)
En la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Docente IV 	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística del texto y Análisis del discurso II (3°) • Literaturas Medievales y Renacentistas (2°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Docente III (3°) • Lingüística del texto y Análisis del discurso I (2°) • Lengua Española II (2°) • Itinerario por la Literatura Argentina II (2°) • Movimientos artísticos y proyectos culturales (1°)

Para rendir

4° Año			
Campo de la Formación	Unidad curricular	Debe tener Regularizada	Debe tener Aprobada (año)
Específica	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario por la Literatura Latinoamericana II 		<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario por la Literatura Latinoamericana I (3°)
	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturas Contemporáneas 		<ul style="list-style-type: none"> • Literaturas Modernas (3°)
	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos teóricos lingüísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística del texto y Análisis del discurso II (3°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Española II (2°) • Lingüística del texto y Análisis del discurso I (2°)
	<ul style="list-style-type: none"> • Semiótica 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Española II (2°) • Lingüística del texto y Análisis del discurso II (3°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Española I (1°) • Lingüística del texto y Análisis del discurso I (2°)
	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio y Variedades Lingüísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Latín (2°) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística del texto y Análisis del discurso I (2°)
	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Lengua y la Literatura II 		<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Lengua y la Literatura I (3°) • Práctica Docente III (3°)



Gobierno de Santa Fe
Ministerio de Educación

En la práctica	• Práctica Docente IV	<ul style="list-style-type: none">• Lingüística del texto y Análisis del discurso II (3°)• Literaturas Medievales y Renacentistas (2°)	<ul style="list-style-type: none">• Práctica Docente III (3°)• Lingüística del texto y Análisis del discurso I (2°)• Lengua Española II (2°)• Itinerario por la Literatura Argentina II (2°)• Movimientos artísticos y proyectos culturales (1°)
-----------------------	------------------------------	---	--