



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente



Instituto Superior del Profesorado
"Dr. Joaquín V. González"

2022 – Año del 40° Aniversario de la Guerra de Malvinas. En homenaje a los veteranos y
caídos en la defensa de las Islas Malvinas y el Atlántico Sur"

Nivel: Superior

Carrera: Profesorado de Educación Superior en Lengua y Literatura

Eje: de la formación en la Práctica Profesional

Instancia curricular: La lectura y la escritura en la educación formal y no formal- Trabajo de Campo I y II

Cursada: anual

Carga horaria: 4 (cuatro) horas cátedra semanales

Profesor/a: Andrea Mariana Sabarís – Florencia Rolli

Año: 2022

FUNDAMENTACIÓN

Fundamentación Socio Histórica:

Las ideas fuerza del proyecto de la modernidad Verdad, Razón, Progreso, estallan a fines de Siglo. Este cambio en la racionalidad, implica un gran desajuste cultural, una situación de crisis y una verdadera revolución copernicana. En este sentido Ana María Fernández sostiene que estamos en presencia de una mutación aún en curso de las significaciones imaginarias sociales fundantes de la Modernidad, mientras que Deleuze advierte que estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro, y afirma, son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias.

En este marco epocal general, Argentina además, luego de haber sufrido una crisis profunda e inédita con el modelo consolidado durante la década de los 90' - neoliberal en lo económico y neoconservador en lo político, que generó múltiples pobreza y desembocó en los sucesos de diciembre de 2001, inicia una recuperación. Emergen en el escenario social y político nuevas fuerzas de organización y participación y se identifica un fortalecimiento de algunos movimientos sociales que ya venían trabajando desde antes. Se vislumbra un aumento del reconocimiento de necesidades por parte de la población y de procesos de construcción de demandas por fuera del sistema formal, entre las que se incluyen las referidas a la Educación de Jóvenes y Adultos "más allá de la escuela". Se trata de procesos complejos, en los que actúan diversos factores facilitadores e inhibitorios, en un contexto de tensión entre las fuerzas de la dominación y las fuerzas de la creación en la

cultura popular.

Este panorama histórico y social complejo desafía a la dimensión social de la Educación Formal en su compromiso de análisis e intervención en la realidad. Asimismo, y en el mismo sentido, acordamos con Tenti Fanfani cuando sostiene que tanto las instituciones educativas formales, como los docentes, son objeto de un conjunto de nuevas demandas sociales: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional, etc., que se traducen en nuevas exigencias para los docentes.

Conjuntamente, los procesos de desocupación, pauperización y vulnerabilidad experimentados, llevan a diversos autores a sostener que se han afectado las condiciones de “educabilidad”⁽¹⁾ de las nuevas generaciones, obligando a los docentes a sumar tareas asistenciales a las propiamente pedagógicas. Como afirma Juan Carlos Tedesco, y otros autores, estos fenómenos vienen poniendo en crisis las identidades profesionales tradicionales. Por lo tanto, ya no estaríamos en condiciones de hablar de una identidad docente sino de una diversidad de identidades producto de experiencias profesionales y formativas diversas.

Asimismo, también se han modificados los sujetos del aprendizaje, adolescentes y jóvenes, que expresan malestares varios en forma de apatía, desencanto o frustración en relación al sentido de la experiencia escolar, y que se manifiestan, como lo describe Marta Souto, en formas evitativas del conocimiento o de sustitución y desvalorización del mismo.

Consideramos, que estas diversas transformaciones epocales y coyunturales, han creado nuevos escenarios de sentido en los sujetos involucrados, acerca de las representaciones sobre el rol del docente y del alumno, la autoridad, la valoración del conocimiento, y la educación toda.

Fundamentación Específica:

"La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica." (McLaren, 1997)

A través de esta propuesta, pretendemos contribuir a la formación de un docente que conozca el campo de trabajo donde va a insertarse, desde una perspectiva crítica. Coincidimos con Silvia Brusilovsky⁽²⁾ en que quien piensa y actúa críticamente se permite dudar del conocimiento recibido, se preocupa por identificar, en la teoría y en la información, los huecos que puedan obstaculizar la interpretación de una situación y duda también de la evidencia, de los "datos como verdad objetiva incuestionable". Así, consideramos el pensamiento crítico como una característica imprescindible para un docente, tanto desde el punto de vista de su praxis educativa como desde su propia salud,

¹() Entendidas como una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida – vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud – y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela" (Tedesco, 2002) Este concepto apunta a los obstáculos que impone el contexto social a la educación de niños y jóvenes, impidiendo el desarrollo de sus potencialidades.

²⁰ BRUSILOVSKY, Silvia (1992) ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Coquena Grupo Editor, Buenos Aires.

tal como supo sostener Pichón Rivière un abordaje dialéctico del *hombre en situación*, es un abordaje en las condiciones concretas de existencia.

Con este propósito afirmamos que es necesario un acercamiento al campo para comprenderlo, pero también para poder operar sobre él. La pedagoga Andrea Alliaud sostiene que tradicionalmente se separaba la formación de los contenidos, de su enseñanza. Se refiere a la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica; y entre los saberes teóricos y los prácticos. Producto de una mirada dicotómica de la realidad, que escinde la teoría de la práctica. Hoy las prácticas de enseñanza y la pedagogía de la enseñanza intenta no disociarse de la formación disciplinar. Es decir, la formación docente se plantea esta preocupación por la conjunción del saber sustantivo y la enseñanza de ese saber (³). De esta manera, y en el mismo sentido, en este espacio curricular “Taller de lectura y escritura en la educación formal y no formal y trabajo de campo I y II, nos proponemos: que este curso opere como una verdadera “aproximación a la realidad y la práctica docente”, que funcione efectivamente como una entrada al conocimiento de la multiplicidad de organizaciones educativas reales (formales y no formales) o más allá de la escuela, donde poder desarrollar la futura práctica profesional. Y con ello, un acercamiento a algunos de los problemas vinculados con la lectura y la escritura. Es este un espacio innovador dentro del Plan de estudios, que da cuenta de la flexibilidad del departamento de Lengua y Literatura, y que tiene muy presente que quienes cursan son alumnos/as en formación, futuros formadores, para los cuales es imprescindible la toma de conciencia de las fortalezas, limitaciones y/u obstáculos, necesaria para un acercamiento al ejercicio del rol docente.

Se busca entonces, que los alumnos conozcan diversidad de organizaciones y prácticas educativas, sus contextos, entornos, actores, intereses, problemáticas, etc.: escuelas medias de distintas modalidades, bibliotecas públicas y populares, talleres y programas de promoción de la lectura y la escritura, centros de alfabetización, etc. Para poder desarrollarlo partimos de la idea de *Praxis* que sostiene Paulo Freire, como acción y reflexión para transformar la realidad. Es necesario tener claro que un proyecto, para constituir una praxis pedagógica, tiene que tender a realizar una transformación de la realidad, en función de una reflexión crítica acerca de dicha realidad. Es decir, no cualquier transformación, sino una que sea producto de y vuelva a la reflexión problematizadora. Que implica relaciones sociales y no est  restringida al ámbito escolar, aunque puede aparecer en él. Modificaciones que serían deseables, pero no desde la mera investigación bibliográfica, sino del diálogo con otras personas involucradas en esas situaciones. Así la cursada tendrá a los estudiantes como sujetos centrales de una praxis que les requerirá continuamente reconsiderar sus saberes previos (experiencias anteriores como estudiantes y como usuarios de una lengua), sistematizar conceptos nuevos y aprender de su propio aprendizaje, puesto que los conocimientos no son un producto que se consume pasivamente sino una producción crítica. Asimismo y como parte de este trabajo autoconstructivo, también lo serán las producciones de los/las alumnos/as como forma de objetivar el aprendizaje, revisarse y corregirse a sí mismo/as y auto-evaluarse. En el convencimiento

³ Indagando en los  r genes institucionales, y tomando los aportes de Souto, Mastache y Mazza (2004) reconocemos, que con diferencias y variaciones, estas tensiones persisten e insisten en la historia institucional. Ya en el momento fundacional, el Decreto de creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario planteaba: “*Que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo ha de enseñar.*” (1903)

que los supuestos sobre los que se asientan las representaciones acerca de las prácticas sociales, no son sólo producto de la historia individual, sino de la historia del sector social de pertenencia y que se van construyendo y elaborando social e históricamente, al ser compartidos contribuyen a la construcción de una realidad común que viabiliza la comunicación. De este modo, las representaciones que son esencialmente fenómenos sociales, deberán ser entendidas a partir de su contexto de producción. O sea, a partir de las funciones simbólicas e ideológicas a las que sirven como formas de comunicación en donde circulan. Asimismo, las representaciones sociales como materializaciones del imaginario, proporcionan referencias interpretativas de lo social y movilizan a los sujetos en la naturaleza de los comportamientos a asumir. Así, generalmente las representaciones profesionales se asientan en diversas representaciones que circulan en la sociedad y que no siempre tienen un fundamento en el conocimiento de las prácticas propiamente dichas. Esto determina en buena medida, las formas reproductivistas que adopta la práctica profesional, pudiendo el sujeto someterse a las demandas sociales y ocupacionales, o, por el contrario asumir un comportamiento de adaptación activa transformadora de la situación. De allí la importancia de revisar las matrices de aprendizaje internalizadas acríticamente, y simultáneamente confrontarlas con la realidad educativa actual para resignificarlas. Para lograr la concreción de la propuesta, el eje del espacio curricular se establece alrededor de la persona, de los contextos y de la interrelación, considerando la práctica como un tiempo de sentido en sí mismo, y no solo como un trámite para la acreditación. La cátedra organiza, según una secuencia graduada, prácticas para los alumnos cursantes que involucran a otros sujetos de la acción formadora, (el equipo docente de la cátedra, los profesores formadores, la comunidad educativa del I.S.P., etc.). De esta manera, para que la tarea sea realmente efectiva, la metodología pone el acento en el *proceso* e incluye la interacción y discusión en un modelo de *investigación-acción*.

Asimismo, es relevante señalar que la cátedra adscribe a los conceptos, valores y certezas que sostuvieron durante largo tiempo, las muy reconocidas, notables y expertas cátedras de Metodología I y II (cuya titular fue la profesora Teresa Pagnotta), con un fuerte sentido de pertenencia al profesorado Joaquín V. González.

OBJETIVOS/PROPÓSITOS

Se tienen en cuenta los objetivos planteados en el plan de estudios del Profesorado en Lengua y Literatura. Nos proponemos:

Ofrecer un lugar de reflexión-acción que permita conocer, desde la toma de contacto, las diferentes dimensiones de la institución escolar.

Iniciar, en forma sistemática, el acercamiento gradual a la vida cotidiana escolar a través de la recolección de información sobre las variables elegidas.

Introducir en la adquisición de herramientas y marcos conceptuales para la observación, elaboración de crónicas, y el análisis de registros.

Aproximarse al clima institucional, vida cotidiana y rituales, a través de los relatos de diferentes integrantes de los establecimientos y/o espacios educativos.

Analizar y valorar las nuevas expresiones de organización y de demanda social a la luz de la participación en aprendizajes sociales.

Revisar activamente los modelos pedagógicos internalizados, en función del rol a asumir.

Vivenciar situaciones de trabajo grupal que favorezcan la aplicación de este saber instrumental en el propio proceso de aprendizaje, y en el futuro ejercicio del rol docente, desarrollando actitudes positivas hacia el mismo.

Reflexionar sobre la dimensión política e ideológica de la enseñanza y la promoción de la lectura y la escritura.

Revisar las concepciones y prácticas de lectura y/o escritura, presentes en distintos espacios formales y no formales identificando sus continuidades y rupturas.

Analizar y valorar el rol social de la lengua y la literatura.

Asumir una actitud reflexiva en cuanto a las implicancias personales y sociales de la elección de esta carrera.

Proveer una visión general de estrategias pedagógicas alternativas en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

Acceder a las representaciones de los docentes de Lengua y Literatura sobre el desempeño del rol, tanto en los espacios de educación formal como más allá de la escuela (bibliotecas públicas y populares, talleres y programas de promoción de la lectura y la escritura, centros de alfabetización, entre otros).

Confeccionar un Informe Final que integre los aspectos indagados y la sistematización de la experiencia.

Diseñar y coordinar talleres de lectura y/o escritura, en diferentes contextos, para alcanzar distintos objetivos como mediadores de lectura.

CONTENIDOS

Los contenidos aquí declarados, no siguen un estricto orden cronológico de desarrollo, sino que son temas a desarrollar en el hacer del grupo y de los individuos y se irán ajustando, modificando, acrecentando.

Los instrumentos de indagación

Paradigmas e Imaginarios sociales. Instituyente-instituido.

El enfoque cualitativo en investigación. Elaboración de instrumentos para la recolección de datos, la observación no participante, el registro y las crónicas, cuestionario y entrevista semi-estructurada. Los informantes clave, analizadores. Abordaje de la implicación. Indagación desde la perspectiva del docente y desde la perspectiva del estudiante. Ubicación de las ciencias del lenguaje. Análisis e interpretación de la información recogida. Redacción del Informe final y sistematización de la experiencia.

Trabajo de campo y campo de trabajo.

El sistema de educación formal (especialmente de nivel medio) y no formal o más allá de la escuela. Visión y valoración de la función de la escuela, biblioteca o centro.

El concepto de institución. Diferencia y relación entre los conceptos de Institución y Organización/ establecimiento educativo. Identificación de las dimensiones: Individual, Interpersonal, Grupal, Organizacional y Social comunitario. Los componentes básicos de un establecimiento educativo. Identidad y preservación de la idiosincrasia. Proyectos institucionales (P.E.I) Los modos de participación institucional.

Aproximaciones al grupo-clase en el análisis de escenas de aula: en las biografías escolares, films de ficción, viñetas de humor, relatos escolares.

Aspectos estructurantes de la educación formal: Tiempo, Espacio, Normativas y organización burocrática. rutinas y rituales. Poder y autoridad. Tensiones constitutivas: conservación de lo instituido y temor a lo instituyente. Acto educativo y ejercicio del poder, desocultamiento de la supuesta “neutralidad” de lo pedagógico. Aproximación a un diagnóstico institucional.

De la sociedad disciplinar a la de control, ¿asistimos al agotamiento de las instituciones disciplinarias?

Los actores institucionales

¿De profesión docente?

Las representaciones sociales acerca del rol: El docente como artesano, como apóstol, como funcionario, como trabajador, como profesional. Las cuestiones de género en la docencia. El trípode en la construcción de la subjetividad femenina en la modernidad: mujer=madre, la pasividad femenina, el amor romántico y sus actuales implicancias y atravesamientos en la construcción del rol docente.

Relevancia de la historia personal en la constitución del rol. Ingresos, trayectorias razones de las elecciones, expectativas. Representaciones y estereotipos.

El ejercicio del rol en la escuela actual. La autoridad y los límites, caída de la autoridad por investidura. El marco legal del trabajo docente: deberes y derechos.

Juventud, ¿divino tesoro?

Breve rescate de los desarrollos teóricos de Sujetos del nivel: El conocimiento de la problemática de las Adolescencias, resignificación de los conceptos tradicionales, principales aportes y conceptualizaciones. Las etapas de la adolescencia, grupo de pares. Duelos, por el cuerpo, la identidad y los padres de la infancia. Análisis situacional en el marco del mundo actual, evitando miradas normativizadoras y universalizantes.

Algunas preguntas que podrían orientar las indagaciones: ¿Cuál es la relación de los jóvenes con la escuela media?, ¿Qué representaciones tienen los jóvenes acerca del sentido

de la escuela?, ¿Cuál es la relación de los jóvenes con la biblioteca, o sus mediadores?, ¿Qué lugar ocupa el conocimiento en las culturas adolescentes de la tardo modernidad?

La educación como lógicas colectivas

¿Otra educación es posible?

Concepciones sobre la alfabetización. La tradición de la educación popular: Freire y la alfabetización de adultos.

La educación, de la reproducción a la resistencia.

Contextos de turbulencia y procesos sociales recientes en Argentina. Crisis y formas de subjetividad emergentes. Movimientos sociales, organizaciones territoriales y experiencias de educación popular. Propuestas político-pedagógicas, prácticas, saberes, formas de organización y sus relaciones con el Estado y las políticas públicas. Bachilleratos para adultos en fábricas recuperadas y organizaciones sociales. Estudiantes, docentes y trabajadores en un ámbito social cooperativo y autogestionado, La lectura y la escritura como aspecto esencial de la vida cotidiana, el grupo como apuntalamiento.

Tradición y experiencia del Profesorado Joaquín V. González: las prácticas en comunidad de La Andariega, en el contexto del *Programa de formación de animadores /mediadores y promoción de la lectura y escritura La Andariega*, de Teresa Pagnotta.

La lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

Concepciones. Especificidad de la lectura y producción de literatura.

Tradiciones en la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel medio, su lugar en la currícula escolar y en los libros didácticos. Dicotomía Lengua Literatura.

Proyectos y programas de lectura. Historia y actualidad.

El taller de lectura y escritura. Relaciones entre oralidad, lectura y escritura. Funciones y objetivos del taller. Escenas fundantes, historia y actualidad. El grupo Grafein.

La construcción del alumno lector y escritor.

El rol del mediador de lectura. El sentido de la enseñanza de las materias correspondientes a la especialidad en la escuela media (Lengua, Literatura) La pertinencia y/o alcances en otras asignaturas.

La construcción del rol del alumno observador y del practicante.

Adquisición de una postura crítica. Planificación de una secuencia de trabajo. La reflexión metalingüística.

MODALIDAD DE TRABAJO

Para que la tarea sea realmente coherente, es imprescindible encarar esta propuesta en forma dialógica, lo que implica considerar a todas las personas involucradas en ella como sujetos que pueden transformar y ser transformados.

De esta visión surge la necesidad de facilitar la generación de saberes en colectivo, propiciando la discusión y el fortalecimiento de un espacio grupal. Donde los saberes, como productos colectivos, resultan de reflexiones y sistematizaciones grupales. Y donde las experiencias ajenas y propias posibilitan, tanto comprender desde el lugar del otro, como responder a la perspectiva del otro desde nuestra acción. De un diálogo entre docentes y alumnos, siendo la pregunta la puerta de entrada al proceso de aprendizaje, y los dispositivos de gestión colectiva, el camino para una práctica docente transformadora. La

práctica grupal sistemática impulsa la producción de representaciones simbólicas nuevas, y los dispositivos grupales posibilitan imaginarios alternativos. Recordamos las palabras de Pavlovsky para quien, el grupo es el lugar de recuperación e invención de sentidos e identidad. Un espacio de reformulaciones éticas, de recuperación de utopías y prácticas solidarias, de reinención de modalidades del ser en grupo, con nuevas formas de producción de subjetividad, que permiten recuperar la palabra, decir el mundo, expresar y expresarse.

Fundamentalmente este espacio curricular se basa en el principio del aprender a hacer haciendo, esto es, viendo a otros hacer y reflexionando sobre esas prácticas a la luz de los aportes teóricos específicos. Volvemos a la praxis como concepto superador de la polaridad teoría-práctica (o modelo- repetición, o teoría- aplicación o ejercitación) No existe un único modo del hacer que cada alumno imitará, copiará, reproducirá desde su práctica, sino que hay diversas modalidades que cada sujeto podrá conocer desde la observación para así ir construyendo su propia manera del hacer. El saber se construye y se amplía de este modo desde la indagación teórica, la lectura perceptiva de la realidad y las experiencias de observaciones y ayudantías en otros ámbitos.

Entonces, (y siguiendo el modelo diseñado por la profesora Pagnotta para las cátedras de Metodología) **el trabajo de campo** consta de dos etapas:

1.- *observación (no participante)* de instituciones y de grupos de escuelas medias de Capital y gran Buenos Aires, bibliotecas, centros comunitarios, centros culturales y otras organizaciones barriales donde se desarrollen programas de lectura, talleres de alfabetización y/o talleres de escritura. Los alumnos realizarán entrevistas a los actores involucrados, tomarán registros diversos, etc.

Se trata de poner a los alumnos en contacto con realidades educativas variadas donde poder observar a otros hacer, poder elucidar acerca de esos haceres y ser capaces de proponer alguna intervención significativa para esos contextos, que integre los saberes adquiridos antes y los amplíe, incitando a la construcción autónoma del propio rol docente.

La cátedra se compromete a diseñar, gestionar y habilitar esos espacios no tradicionales de aprendizaje. En ellos desarrollan sus actividades personas que consideramos indispensables y “formadoras” para nuestros alumnos, que de esta manera amplían su horizonte docente. Es una situación de contacto, una secuencia a la que se le suma un antes y un después que denominamos *cogestión*, un espacio creado para la contención de las ansiedades latentes y para la discusión.

2.- *Observación participante* en dos o tres talleres-como auxiliares de los mediadores (profesores, maestros, alfabetizadores, facilitadores, etc.) que se desempeñan habitualmente allí. Los alumnos crean diseños de talleres de lectura y escritura en el terreno menos frecuentado, el de la formación del lector y el de la escritura expresiva. Se trata de habilitar una oportunidad distinta de lo más conocido.

Antes y después de cada instancia del trabajo de campo, los estudiantes planifican y analizan la experiencia-al modo de un ateneo-en el Instituto guiados por los profesores con consignas y marco teórico específico. Una parte de ese marco teórico proviene de las materias correlativas. Otro es suministrado por los profesores del curso y trabajado en las clases. Tienen reuniones generales de formación y supervisión en los que resuelven cooperativamente situaciones en el desempeño del rol. Además, los estudiantes se reúnen con los profesores formadores para trabajar la planificación y devolución.

Así, la cátedra se convierte también en un espacio de taller, donde los alumnos pueden vivenciarse como integrantes de un grupo de aprendizaje.

Nos centramos en este momento en tres aspectos:

- prácticas de lectura y de escritura que recuperen y amplíen el campo de lo imaginario y les permitan pensarse como sujetos apropiadores de la palabra;
- prácticas de lectura y escritura que les permitan conocer y valorar diferentes aportes teóricos, que les permitan abordar la iniciación y construcción en proceso de un sujeto lector y escritor;
- y prácticas de observación sobre lo vivenciado, como primer ensayo de la percepción, el distanciamiento y la conceptualización: qué se propuso en cada consigna, cómo, cuál fue la recepción en cada alumno y/o institución, de qué manera vivió ese hacer, en qué aspectos lo afectó la producción del/los otro/s, qué sentido le pudo adjudicar a cada trabajo. Pequeños ensayos de metacognición, que socialicen una práctica única.

Los alumnos realizan ambas observaciones en duplas o, eventualmente, grupos de no más de cuatro personas (esto depende del ámbito y las características específicas de la práctica a realizar o de la institución), pues se promueve la interacción, la colaboración, el intercambio de miradas que enriquece el debate. Finalmente, el trabajo de campo como dispositivo pedagógico, propone problematizar los procesos de construcción de significados en la formación de identidad docente, en este sentido los talleres se orientan en la búsqueda de una experiencia educativa innovadora y lúdica, que consiga incorporar otros modos del hacer-ce en el proceso de aprendizaje y el reconocimiento de sí en la construcción subjetiva.

Régimen de aprobación de la materia: sin examen final
Condiciones.

Sin duda uno de los momentos más críticos del proceso de enseñanza aprendizaje es el de la evaluación. Dado que entendemos al aprendizaje como un proceso de intercambio entre personas, y a la evaluación como parte de ese proceso, nuestra propuesta es realizar una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje, sin confundirla con la necesaria acreditación institucional.

Para ello pensamos la evaluación como permanente y con momentos de relevamiento individual o grupal y con instancias de reelaboración y síntesis.

Intervendrán en ella las diversas miradas que forman parte de las instancias de prácticas: profesor formador, compañero de dupla, profesoras de la cátedra. Las mismas tendrán en cuenta la participación y reflexión en el grupo de la clase y en el mini-grupo de cogestión, el compromiso con la tarea asumida, el desempeño en el establecimiento donde llevó a cabo sus prácticas, la pertinencia de las propuestas realizadas, etc.

Por otro lado, habrá también instancias de evaluación más formal: presentación de trabajos prácticos, trabajos de formalización y aplicación de las lecturas teóricas obligatorias y un trabajo de escritura de auto-evaluación de lo vivenciado a lo largo de este espacio, junto al Informe Final integrador con las conclusiones fundamentadas.

Se deberá tener el 75% de asistencia a clases. La promoción implicará la aprobación de la presentación de los informes y producción de los trabajos prácticos realizados en forma individual y/o grupal, además de la aprobación de un trabajo final integrador y/o coloquio.

Existe una única instancia de recuperación del trabajo final, para la cual puede optarse entre dos fechas: a) la segunda semana de exámenes finales del turno inmediato posterior a la cursada o b) la segunda semana del siguiente turno. La asistencia a una de esas dos fechas es obligatoria para la acreditación de la materia. En este espacio se efectúan las devoluciones e intercambios pertinentes al trabajo integrador final.

BIBLIOGRAFÍA

Esta bibliografía no pretende ser abarcativa ni tiene intenciones de totalidad. Se indican algunos recorridos como puntualizaciones elegidas para sostener nuestro actual pensamiento, y según el recorrido de trabajo que se abra en el grupo, es factible que se incorporen o reemplacen textos.

ALVARADO, M. y PAMPILLO, G. "De la composición tema ...al taller de escritura" en *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires, Coquena, 1988.

ANDRUETTO, M. Teresa Y LARDONE, Lidia. *La construcción del Taller de escritura*. Rosario, Ed. Homo Sapiens, 1988.

ALVARADO, Maite (coord.). *Entrelíneas*. Bs. As., Flacso Manantial, 2001.

Areal, S. y Terzibachian, M. *La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público*. Revista mexicana de investigación educativa. Versión impresa ISSN 1405. RMIE vol.17 no 53 México abr./jun. 2010

ARGENTINA, Dirección General de Cultura y Educación, D.E.S. Módulo "METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN". Prov. Bs.As., 2009.

BALDUZZI, María Matilde. "La perspectiva institucional" en *Grupos. Teorías y perspectivas*. Tandil, Universidad Nacional del centro de la provincia de Buenos Aires, 2010.

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS. *Bibliotecas: escenarios para que cada libro encuentre su lector .M.E.C y T, Bs.As., 2004.*

BIRGIN, A. "La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado" en: *El trabajo de enseñar*. Ed. Troquel, Bs. As, 1999.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e historia*. Bs. As., FCE, 1999.

CUCUZZA, Héctor (dir.) y SPREGELBURD, Roberta (coord). *Historia de la lectura en la Argentina*. Bs. As., Ed. Del Calderón, 2012.

DUBET, F. Crisis de la transmisión y el declive de la institución en: *Política y Sociedad*, vol . 47 nro . 2: 12-25. Universidad Complutense de Madrid. 2010.

DUSCHATZKY, S y COREA, C. *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2002.

DUSCHATZKY, S. *La Escuela Como Frontera: Reflexiones Sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*. Buenos Aires. Paidós, 1999

FERNÁNDEZ, Ana María. "El niño y la tribu" en "Imaginarios estudiantiles y producción de subjetividad", en *Instituciones Estalladas*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

FERNANDEZ, Ana María. "Lo imaginario social". Buenos Aires, Dto. de Publicaciones Ftad. de Psicología. U.B.A. 2001.

FERNANDEZ, LIDIA. "COMPONENTES CONSTITUTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS" EN *INSTITUCIONES EDUCATIVAS*, BUENOS AIRES, ED. PAIDOS, 2005.

FERNANDEZ, LIDIA. *EL ANÁLISIS DE LO INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA. UN APOORTE A LA FORMACIÓN AUTOGESTIONARIA PARA EL USO DE LOS ENFOQUES INSTITUCIONALES*. PAIDÓS, BUENOS AIRES, 1998.

FERREIRO, EMILIA. *CULTURA ESCRITA Y EDUCACIÓN*. BS. AS., FCE, 1999.

FREIRE, PAULO. "INTRODUCCIÓN" Y "LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER" EN *LA IMPORTANCIA DE LEER Y EL PROYECTO DE LIBERACIÓN*. MÉXICO, SIGLO XXI, 1998.

FRUGONI, S. "La literatura dentro y fuera de la escuela (y en el medio)" [Enlínea]. El Toldo de Astier, 1(1), 2010

- GRIMSON, ALEJANDRO Y TENTI FANFANI, EMILIO.** *MITOMANÍAS DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA*. BS. AS., SIGLO XXI, 2014.
- MONTES, Graciela.** *La gran ocasión*. Buenos Aires, MECyT-Plan Nacional de Lectura, 2007.
- NICASTRO, Sandra.** *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Santa Fe, Ed. Homo Sapiens, 2006.
- PAGNOTTA, Teresa y GUARIGLIA, Graciela.** *La visita. La biblioteca popular va al encuentro del lector*. Buenos Aires, Dirección Nacional del Libro, Plan de Lectura, 1998.
- PAGNOTTA Teresa.** “El observador no participante. Marco teórico para la observación de clases. El proceso grupal de Enrique Pichón Rivière.” (Apunte de cátedra;s/f)
- PAMPILLO, Gloria.** *El taller de escritura*. Buenos Aires, Ed.Plus Ultra, 1985.
- PETIT, Michèle.** *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica. México, 2001.
- PETIT, Michèle.** *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF, FCE,1999.
- PETIT, Michèle.** *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. B. As., Océano, 2009.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique.** “Técnica de los grupos operativos” en *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1978.
- PINEAU, Pablo.** *Relatos de escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- PINEAU, DUSSEL Y CARUSO.** “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo" en *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2001.
- SARDI, Valeria.** *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As., Libros del Zorzal, 2006.
- SARDI, Valeria.** “La escritura en la formación docente en Letras”, en: Sardi, V.(coord.) *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata, Edulp, 2013.
- SIEDE, Isabelino.** “Educación para el desierto argentino”. En: “*La educación política, ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*”. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- SIRVENT, M. T.** y otros. *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFY-UBA
- SOUTO, Marta.** *La observación de los grupos de aprendizaje*.UBA.1993 (mimeo)
- SOUTO, Marta.**”Lo grupal, la grupalidad, los grupos en situación de enseñanza”. En *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998.
- SOUTO, MASTACHE Y MAZZA.** *La identidad institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín. V. González*. Buenos Aires, edición del ISP Dr. Joaquín. V.González, 2004.
- TAYLOR, S y BOGDAN, R .** “La entrevista en profundidad” en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1999.
- TERIGI, FLAVIA.** La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, Silvia (comp). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs. Pp 73-109. 2018.
- VASEN, Juan.**”Maestros a la intemperie” en *Las certezas perdidas. Padres y maestros antes los desafíos del presente*. Buenos Aires, Ed. Paidos, 2008.
- VEGA,M y MIRANDA, M.** *Maestros, alumnos y conocimiento en contextos de pobreza*. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens, 2005.
- Fichas de Cátedra:** “Una aproximación del trabajo a realizar en las escuelas”, “Cómo realizar la entrevista semi-estructurada”, ”Posibles ítems a ser incluidos en la guía de entrevista”,” La formulación del problema a investigar”,” Pautas para elaborar el informe final”, “Escritura y formación docente”.

Bibliografía complementaria

AA.VV. *Dinamizar textos*. España, Biblioteca de Recursos Didácticos Alambra, 1987.

AA.VV. *Políticas de lectura*. Bs. As., La Bohemia, 2015.

ACTIS, Beatriz. *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura*. Rosario, Ed. Homo Sapiens (S/F).

ACTIS, Beatriz. *Lecturas, familias y escuelas*. Rosario, Ed. Homo Sapiens, (S/F).

ALVARADO, Maite y BOMBINI, Gustavo. *El nuevo escriturón*. Buenos Aires, El Hacedor, 2002.

ALVARADO, Maite. *El lecturón I. Gimnasia para despabilar lectores*. Buenos Aires, Libros del Quiequincho, 1990.

ALVARADO, Maite. *El lecturón II. La máquina de hacer lectores*. Buenos Aires, Libros del Quiequincho, 1990.

ALVARADO, Maite. *Escritura e invención en la escuela*. Bs. As., FCE, 2013.

BAS, Alcira y otros. *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

BERARDI, Franco. *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Tinta Limón Editores, 2010.

BLEGER, José. "Grupos operativos en la enseñanza" en *Entrevista y grupos*. Buenos Aires, Ed. Nueva visión, 2003.

BRENER, Gabriel. Janusz Korczak, Pedagogo de la humanidad. 2015. Disponible en: <https://www.alainet.org/es/articulo/173573>

BOLLINI, Rosana Y CORTÉS, Marina. *Leer para escribir*, Buenos Aires, 1996.

BRATOSEVICH, Nicolás. *Taller literario*. Buenos Aires, Edicial, 1992.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles. los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa, 1998.

CARDENAS, Horacio: *Diario de Ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano* Colihue, 2013

CASSANY, Daniel. "Un proceso cognitivo", en *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós, 1989.

CASTORIADIS, Cornelius. "La institución y lo imaginario, primera aproximación" en *La institución imaginaria de la sociedad*, Tomo I, Cap. III. Barcelona, Ed. Tusquets, 1983.

CHAMBERS, Aidan. *El ambiente de la lectura*. México DF, FCE, 2008.

CHAMBERS, Aidan. *Lecturas*. México DF, FCE, 2006.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Bs. As., Aique, 1991

CARBONE, Graciela. *El libro de texto en la escuela*. Bs. As., Miño y Dávila, 2001

COLOMER, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México DF, FCE, 2005.

DEVETACH, Laura. *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte, 2008.

CARBONE, Graciela. *Libros escolares*, México, FCE, 2003.

FERNANDEZ, Alicia. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 2001.

FERREIRO, Emilia. "Leer y escribir en un mundo cambiante" en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, F.C.E., 2001.

FOUCAULT, Michel. "Las disciplinas", Ap. "Los cuerpos dóciles" en *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1987.

FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, MÉXICO, SIGLO XXI, 2003.

HIRSCHMAN, Sara. *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*, Buenos Aires, FCE, 2011.

JOHNSON, Egil. *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

LYONS, Martyn, *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*, Bs. As., Ed. Del Calderón, 2012.

MANGUEL, Alberto. *Una historia de la lectura*. Colombia, Ed. Norma, 1999.

MANGUEL, Alberto. *Lecturas sobre la lectura*. España, Océano, 2011.

MARTINEZ BOUQUET, Carlos. *La ruta de la creación*. Buenos Aires, Ed. Aluminé-nobuko, 2006.

MONTES, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México DF, FCE, 1999.

PINEAU, Pablo. “Guerra a la escuela bárbara... El establecimiento de una estética moderna en los orígenes del sistema educativo argentino”. En: Pineau, Pablo (dir): *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945).* Bs. As., Teseo. 2014.

PUIGGRÓS, Adriana. *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado.* Buenos Aires. Colihue. 2017.

RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias.* Colihue, Buenos Aires, 1996.

SORIANO, Marc. *La literatura para niños y jóvenes.* Bs. As., Colihue, 1995.

VERÓN Eliseo. *Esto no es un libro.* Barcelona, Gedisa, 1998.

VIGOTSKY, LEV S. *La imaginación y el arte en la infancia.* Buenos Aires, Fontamara, 1996.

VIGOTSKY, LEV S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México, Crítica, 1988.

Firma y aclaración