



Ministerio de Cultura y Educación
Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento: Educación y Formación Docente
Área: Currículum y Didáctica

(Programa del año 2022)

I - Oferta Académica

Materia	Carrera	Plan	Año	Período
TALLER DE LA PRÁCTICA DOCENTE I	PROF. UNIVERSITARIO EN LETRAS	007/1 3	2022	1º cuatrimestre

II - Equipo Docente

Docente	Función	Cargo	Dedicación
FIGUEROA, PAOLA SUSANA	Prof. Responsable	SEC F EX	40 Hs
CICHERO, ANUAR DAVID	Auxiliar de Práctico	A.1ra Exc	40 Hs

III - Características del Curso

Credito Horario Semanal				
Teórico/Práctico	Teóricas	Prácticas de Aula	Práct. de lab/ camp/ Resid/ PIP, etc.	Total
2 Hs	Hs	Hs	2 Hs	4 Hs

Tipificación	Periodo
A - Teoría con prácticas de aula y campo	1º Cuatrimestre

Duración			
Desde	Hasta	Cantidad de Semanas	Cantidad de Horas
21/03/2022	24/06/2022	15	60

IV - Fundamentación

Teniendo como eje rector el Plan de Estudio vigente de la carrera Profesorado Universitario en Letras, el Taller de la Práctica Docente I, que se ubica en el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera y como segunda asignatura de la trama curricular correspondiente al Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente, pretende que los estudiantes transiten espacios de actuación como educadores en diferentes contextos con distintos grados de formalidad (educación formal - no formal), ofreciendo propuestas pedagógicas sostenidas en prácticas de lecturas.

Ello supondrá un abordaje dialéctico que dé continuidad de la lectura de sus propias trayectorias educativas inaugurada en la asignatura 'Taller Los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje', e iniciar un proceso de comprensión crítica de las multideterminaciones de las prácticas docentes, identificando problemas/necesidades de la realidad educativa y propios de la enseñanza, para construir propuestas pedagógicas - didácticas situadas, abordando contenidos vinculados a la lectura.

El análisis de las intervenciones permitirá encontrar claves iniciáticas que admitan comenzar un proceso de lectura de la complejidad de las prácticas docentes desde un modelo implicacionista de intervención en la realidad, que supone un enseñar situado y un sujeto en el enseñar. Enseñar situado que posiciona al sujeto de la enseñanza como sujeto protagónico y crítico capaz de leer las problemáticas del contexto y de los sujetos, reconociendo los saberes que estos portan y desde allí habilitarlos en la construcción del conocimiento en torno a la lectura, teniendo en cuenta la función social de la misma. Este modelo implicacionista supone también pensar al sujeto de la enseñanza situado en el enseñar; sujeto que en la práctica pone en juego sus representaciones y posicionamiento en torno a los sujetos, a los contextos, a la tarea, a los contenidos, etc., que deben ser problematizados y puestos en cuestión porque, tal como expresan Jackson (2007), Edelstein (2011), Anijovich y otros (2009) entre otros autores, intervienen en las tramas de decisiones y actuaciones pedagógicas.

De lo expresado anteriormente se desprende que esta cátedra acuerda con marcos teóricos que conciben a la práctica docente como aquella que " amen de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas". (Achili E; 2001: 23). En este sentido la práctica docente es una construcción socio- histórica situacional, que piensa el trabajo del educador desde la complejidad que va más allá del enseñar, pues en la cotidianeidad dicha tarea se encuentra condicionada por atravesamientos sociales, políticos, institucionales que van configurando la práctica de enseñanza desde marcos más amplios que implican situarla en la práctica docente. Esta compleja trama va dando lugar a una práctica docente única y particular. Por ello se torna necesario hablar de prácticas docentes y no de práctica docente.

En relación a la lectura, este espacio curricular adhiere al enfoque transaccional, que entiende al acto de leer como un proceso de construcción de significados que se realiza a partir de los intercambios o transacciones entre sujeto lector, sujeto autor y contexto, mediatizados por el texto. En este modelo lectores y escritores se van configurando como tales en el mismo acto de leer y de escribir transversalizados por los factores sociales en los que cada uno desarrolla su práctica. Así, los contextos de producción de la obra como los contextos de comprensión del lector, entran en diálogo. En ese diálogo el lector es un sujeto protagónico que se esfuerza por construir significados a partir de aquello que le ofrece el autor, poniendo en juego sus conocimientos previos, sus afectos, sus propósitos, sus historias con la lectura, entre muchos otros aspectos que se movilizan. Taller de la Práctica Docente I, intenta que los contenidos de las prácticas docentes y los de las prácticas de lectura encuentren puntos en común apelando a los marcos conceptuales de referencia. Lousie Roseblant, referente del enfoque transaccional de la lectura, entiende a las prácticas lectoras como un evento singular y señala que "cada lectura aunque sea del mismo texto y por el mismo lector, es un acontecimiento único, una reunión de un texto particular y un lector particular en un momento particular y bajo circunstancias particulares" (Roseblant, 2002:14). Ello vale también para comprender las prácticas docentes como acontecimientos particulares y, aunque sucedan en un mismo escenario y sean realizadas por los mismos sujetos, se constituyen en eventos únicos e irrepetibles que reúnen a sujetos, cada quien cargados con sus historias, en espacios y tiempos singulares, que hacen de ese instante un acontecimiento particular. De allí que se intentará que ambas prácticas entren en diálogo aventurando a que las prácticas docentes sean al mismo tiempo prácticas lectoras, afectadas por el contexto que se las vuelve texto.

Es en esta articulación entre prácticas docentes y prácticas de lectura, donde se juegan las experiencias de intervención. Dichas intervenciones se desplegarán en distintos momentos que se irán tejiendo dialécticamente mediatizados por la reflexión sostenida desde diferentes niveles (descripciones no reflexivas; reflexiones descriptivas; reflexiones dialogadas y reflexiones críticas) y contenidos (sus trayectorias escolares y sociales, sus experiencias como mediadores en relación a las prácticas lectoras, sus creencias, supuestos, concepciones y visiones acerca del trabajo docente y de las funciones socio-políticas de la lectura, sus proyectos y expectativas). Así, la revisión de representaciones y posicionamientos acerca de las prácticas docentes, del enseñar y el aprender, de las funciones sociales de la lectura, etc., serán entramados con los momentos de entrada en terreno donde se identificarán problemáticas educativas de los diferentes contextos y se reconocerán los saberes de los sujetos, para pensar propuestas que, desde la lectura, filien a la cultura desde una actitud dialógica. De este modo la intervención es pensada desde un supuesto de dialogicidad y no desde marcos de colonialidad.

Reconocer ese trabajo de filiación cultural-social, implicará que los estudiantes comprendan a la lectura como el capital cultural que aporta a los sujetos escenarios de conocimientos de sí mismos a la vez que los habilita en el escenario social. Las prácticas docentes sostenidas en estas prácticas lectoras, tendrán como horizonte la democratización de la lectura profundizando y ampliando las funciones sociales de la misma. De este modo, cuando la lectura permite el acceso al saber, apropiarse de la lengua, construirse a uno mismo, pertenecer a diversas culturas, ampliar los círculos de pertenencia, emerge, en toda su densidad, la dimensión política de ambas prácticas, pues en ellas se juega la posibilidad que los sujetos se conviertan en autores de sus propias vidas.

La escuela ha sido durante siglos el espacio donde la lectura tenía y tiene un lugar primordial, ya que es esta institución por excelencia la encargada socialmente de enseñar a leer y habilitar distintas prácticas de lectura. En la actualidad, la escuela sobre todo en el Nivel Secundario, se ha tornado mucho más permeable para dejar entrar las experiencias culturales, de clase social, de género que la ubican en la delgada línea que separa la educación formal de la no formal y de la informal. Incluso son múltiples las experiencias de educación no formal instaladas en el corazón mismo del Sistema Educativo como los CAJ (Centro de aprendizaje juvenil), los talleres de radio, etc., que han inaugurado nuevas prácticas de lectura, nuevos modos de decir el mundo y de hacer en él. Prácticas educativas que transitan por los bordes de la gramática escolar, alterando los formatos tradicionales de la escuela y, de este modo habilitan saberes y sujetos que enseñan y aprenden "en" la escuela y "más allá" de ella. La misma Ley Nacional de Educación N° 26206 prevé modalidades tales como educación en contextos de privación de la libertad, educación domiciliaria y hospitalaria, etc., que obligan a repensar discursos y prácticas escolares tradicionales, tan constitutivas de la educación formal.

En este sentido y poniendo en cuestión el término de educación formal y no formal, Sirvent y otros (2006), manifiestan la

necesidad de cambiar de ropaje, sentido y significado a las experiencias educativas. Estos/as autores/as sostienen que la complejidad social - educativa hace que la idea de educación no formal, que tuvo sus orígenes en la década del 60 /70, encontrara en estos tiempos límites tanto en el abordaje teórico como en los escenarios de análisis e intervención. Por ello, han comenzado a trabajar desde el concepto de continuo de formalización, que permite abordar diferentes experiencias de intervención desde el análisis de los grados de formalidad en relación a las dimensiones sociopolíticas, institucionales o espacios de enseñanza y aprendizaje. Este será entonces, el encuadre asumido por este espacio pedagógico.

Desde estos marcos conceptuales, que son a la vez marcos políticos - pedagógicos, esta propuesta se sostiene en una praxis implicacionista y dialógica, que presenta un núcleo duro de contenidos. Ellos operarán como herramientas para leer e intervenir en la realidad y a su vez la realidad ofrecerá claves para leer los contenidos conceptuales y los marcos teóricos de referencia. De este modo las prácticas interpelarán los contenidos y los contenidos serán interpelados por la realidad. En este interjuego, muy probablemente los estudiantes necesiten algunas herramientas teóricas conceptuales que no fueron previstas en este programa para realizar las intervenciones y/o reflexionar en torno a ellas. Así asumir una didáctica emergente ayudará en el abordaje y reflexión que susciten los espacio de intervención, cualesquiera sean sus grados de formalización.

Por último cabe mencionar que esta asignatura articula verticalmente con espacios curriculares como Taller Los sujetos del aprendizaje en sus prácticas de enseñanza y tiene su continuidad en el "Taller práctica docente II". Esto posibilita ser coherentes con la didáctica de emergentes que se asume, respetar ritmos y tiempos de aprendizaje, responder a las características y necesidades de los contextos, jugar con la profundidad conceptual, puesto que en cierto modo estaría garantizada la continuidad en el abordaje de las diferentes temáticas.

Pero a su vez se tejen articulaciones horizontales con asignaturas del mismo año como son Psicología del aprendizaje y Literatura juvenil potenciando el abordaje de lecturas de la realidad desde la interdisciplina.

V - Objetivos / Resultados de Aprendizaje

V.I FINALIDAD

Generar un espacio de intervención reflexiva donde el conocimiento proveniente de la teoría, en un juego dialéctico con los conocimientos de la realidad, les permita a los estudiantes re-conocerse como sujetos socio-históricos que se proyectan en la docencia con sus posicionamientos y representaciones; problematizando tanto dichos posicionamientos y representaciones, como la trama compleja y multideterminada de las prácticas docentes, para diseñar propuestas de enseñanzas situadas en torno a la enseñanza de la lectura en contextos con distintos niveles de formalización.

Propósitos

- Se reconozcan configurados por múltiples atravesamientos y saberes culturales que los van constituyendo como sujetos situados en el enseñar desde representaciones y posicionamientos, que es necesario comenzar a revisar y problematizar.
- Comiencen a comprender y experimentar, a partir de diferentes intervenciones, a las prácticas docentes como construcciones socio-históricas -políticas - situacionales y desde allí leerlas en los múltiples atravesamientos que las configuran.
- Comiencen a asumirse como sujetos de la práctica docente, desde la enseñanza de la lectura situada en los sujetos, en sus saberes, en sus contextos y en experiencias educativas con diferentes grados de formalización.
- Comprendan al docente como mediador en el acceso a las prácticas de lectura, en tanto saberes que filian a los sujetos a la cultura.

VI - Contenidos

Eje I. Las prácticas docentes: una construcción socio - histórica -situacional.

I.1 Las prácticas educativas y Las prácticas docentes. Concepciones de prácticas docentes.

I.2 Ámbitos de configuración de las prácticas.

- Lo socio -histórico- político.
- Lo institucional. Instituciones públicas y Organizaciones Sociales.
- Lo territorial. Claves contextuales configurantes de las prácticas docentes. Las prácticas docentes como configurantes del territorio.

I.3 Los escenarios de las prácticas docentes: Educación Formal y No Formal. Características y experiencias en las diferentes modalidades.

Eje II. Las prácticas docentes como prácticas complejas y multideterminadas.

II.1 Dimensiones configurantes de las prácticas docentes

- La dimensión ideológica-política: responsabilidad y sentido de educar. El educador como garante de la filiación simbólica con el mundo desde las prácticas de lectura y escritura.
- La dimensión de lo relacional pedagógico: saberes vinculares en relación a la tarea docente, saberes vinculares en relación al conocimiento a enseñar; etc.
- La dimensión pedagógica didáctica. La construcción metodológica en la enseñanza de la lectura. Aproximación a las prácticas de planificación. El docente como mediador. Modelos de lectura y escritura: La lectura como habilidad y proceso. Escritura inventiva
- La dimensión institucional: Función social de la escuela. Finalidades y regulaciones. Nuevos formatos escolares. Función social de las organizaciones sociales. Finalidades y regulaciones
- La dimensión social: condicionantes sociales de la práctica. Configuraciones sociales del territorio y/o escenario donde se configura la práctica. Cartografía social.

Eje III Prácticas docentes y prácticas de lectura: experiencias de intervención docente en distintos ámbitos.

III.1. Las prácticas docentes y las prácticas de lectura y escritura como espacios de intervención. La propuesta de intervención como acto político pedagógico: el enseñar situado y el sujeto situado en el enseñar. Diálogo entre los sujetos, las instituciones/espacios sociales y los contextos; los saberes académicos y los saberes del territorio; las necesidades de la formación y las problemáticas-necesidades de la comunidad; etc. La praxis como eje estructurante de la intervención.

Eje IV. Contenidos emergentes "de" y "para" la intervención.

Este eje se constituirá en transversal en todo el proceso de formación y emergerán a partir de los diferentes niveles y contenidos de la reflexión "de" y "para" la intervención.

La reflexión de las prácticas docentes como prácticas de lectura de las tensiones entre lo instituyente - lo instituido; las representaciones y posicionamientos y las actuaciones en la intervención; las regulaciones y los emergentes; lo condicionado y lo condicionante, lo nombrado y lo por nombrar, los saberes reconocidos y los saberes desconocidos, la lógica de la disciplina y la lógica de la apropiación; los saberes científicos, los saberes escolares y los saberes populares; saber reconocido y el reconocimiento del saber; el acontecimiento y la experiencia (lo que pasa y lo que me pasa), la lectura como habilidad y la lectura como experiencia.

Contenidos y escenarios de articulación entre cátedras/ entre carreras.

A- Articulación entre asignaturas de la carrera. Tal como lo designa el plan de estudio, esta asignatura retoma contenidos abordados en las materias de primer y segundo año poniéndolos a dialogar desde la praxis.

En esta propuesta se retoman contenidos de la asignatura Pedagogía que abordan la educación formal y no formal; la materia Taller los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizajes ofrece pistas para profundizar la constitución socio histórica del sujeto lector y la tarea docente como filiación simbólica desde la palabra; Sociología de la educación permite intervenir en la realidad desde las claves teórico críticas de construcción de la realidad y el lugar de la educación y la escuela en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria; el espacio curricular Literatura Juvenil permite poner en juego el corpus teórico en los talleres de lectura retomando el trabajo con el dossier literario que los estudiantes van a ir construyendo en la asignatura y, por ultimo la asignatura psicología del aprendizaje permitirá realizar abordajes de lecturas propias de los emergentes en los procesos de aprendizaje de los/as educandos/as

VII - Plan de Trabajos Prácticos

La propuesta de trabajos prácticos se asienta en lo que Anijovich y otros (2009: 18) denominan dispositivos de formación docente y conceptualizan "como un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o los otros, adaptándose activamente a las situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción".

Desde esta concepción se plantean distintos formatos de dispositivos de interacción:

a) Talleres:

- i) De formación sobre la práctica. Espacios semanales en que los estudiantes pondrán en escena ejes problematizadores de la práctica y se discutirán desde las experiencias personales y colectivas.
- ii) De evaluación de la experiencia educativa. Espacios para evaluar la experiencia de trabajo en territorio con sujetos de las

diversas instituciones y estudiantes y docentes universitarios.

b) Construcción de mapas socioeducativos: Espacios de intercambio y construcción colectiva entre sujetos (entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre estudiantes y otros actores de los espacios de intervención, etc) que permitan describir escenarios, contextos, sujetos, problemáticas, etc.

c) Conversatorios con diversos actores sociales. Espacios de encuentro entre los estudiantes universitarios y sujetos de la comunidad sostenidos en un diálogo de saberes que posibilite la construcción democrática del conocimiento.

Trabajo práctico integrador. Redibujando el mapa y caminando el territorio donde se enclava la práctica docente: una construcción desde las diferentes voces.

Momento 1. Leyendo el contexto, las instituciones/espacios sociales y los sujetos. Este momento tendrá como tarea inaugural el diálogo con los distintos actores donde se vaya a desarrollar la intervención, con el propósito de caracterizar desde las diferentes voces el contexto, los sujetos, los saberes que portan los sujetos, las problemáticas y necesidades tanto generales como las propias del espacio de lectura. A partir de esta indagación se reconstruirá el mapa de situación donde se inserte la práctica docente.

• Dispositivos:

a) Conversatorios en el aula universitaria donde los codocentes sean actores sociales.

b) Cartografía social del ámbito de la intervención.

Momento 2. Contextos y textos. Claves para caminar el territorio. A partir del mapa de situación construido en el momento 1, los estudiantes constituidos en grupos, planificarán encuentros teniendo en cuenta los grados de formalidad del territorio donde se desarrollen las prácticas docentes. Para ello se promoverá que los estudiantes puedan ofrecer experiencias en torno la lectura que habiliten a los sujetos al acceso al saber, a apropiarse de la lengua, a construirse a uno mismo, a pertenecer a diversas culturas, a ampliar los círculos de pertenencia. Es decir, se trabajará en talleres donde se ofrezcan espacios donde la lectura, desde el enfoque transaccional, habilite a los sujetos a los saberes que filien con lo social y la toma de la palabra como espacio de autoría de la propia vida. Estos espacios se constituirán en elementos de reflexión y análisis semanales donde se pongan en juego la praxis de la intervención.

• Dispositivo: grupos de reflexión y talleres de prácticas de lectura.

Momento 3. Evaluación y comunicabilidad de la experiencia en el territorio. Una vez culminados los talleres semanales, se planificarán espacios para que los distintos actores, en primer lugar, evalúen la experiencia en el territorio. En segundo lugar, los estudiantes ofrecerán al espacio donde se llevó a cabo la intervención, el material pedagógico - didáctico utilizado para que la experiencia pueda replicarse, ampliarse, profundizarse, si se cree necesario.

• Dispositivos: conversatorios de evaluación de experiencia.

VIII - Regimen de Aprobación

Evaluación

El Plan de estudio que regula la carrera Profesorado Universitario en Letras plantea este espacio curricular con la modalidad de Taller. La concepción de taller asentada en un aprender haciendo propicia que en este espacio pedagógico se entienda a la evaluación como un momento estructurante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva se pretende que las instancias de evaluación sean vivenciadas tanto por los docentes responsables como por los estudiantes como espacio para revisar y mejorar las prácticas, y no como un mecanismo de control. Por ello en este espacio pedagógico se trabajará desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

A su vez, esta modalidad permite la evaluación continua del estudiante teniendo en cuenta tres instancias de evaluación:

• Evaluación diagnóstica situacional. Al comenzar la materia se pondrá en marcha un proceso que permita indagar acerca de los posicionamientos y representaciones, los saberes, sentires y haceres acerca de la práctica docente en general y la/s experiencia/s de intervención realizadas en otras asignaturas; la trayectoria y actualidad laboral, familiar y académica de los estudiantes; disponibilidad de horarios para las intervenciones, el estudio, las lecturas, etc. Ello permitirá conocer el mapa situacional de los estudiantes y realizar enseñanzas ajustadas en función de ello.

• Evaluación en proceso. Se realizará y se construirán instancias de evaluación ad hoc en función de los emergentes que permitan ir evaluando conjuntamente con los estudiantes, las producciones y tareas realizadas, los contenidos y niveles de reflexión que pusieron en juego en el proceso, etc.

• Evaluación final. Coloquio de integración o examen final (según la condición de estudiante), donde puedan dar cuenta de apropiaciones teóricas-prácticas que lo habilitaron a nuevos conocimientos y afectaciones en el proceso formativo de esta asignatura.

RÉGIMEN DE APROBACIÓN

Desde esta cátedra se propone que los y las estudiantes puedan optar por el RÉGIMEN DE PROMOCIÓN SIN EXAMEN FINAL o puedan rendir como estudiantes en condición de REGULAR.

EN EL CASO DE LA PROMOCIÓN SIN EXAMEN FINAL supone:

1. Asistencia al 80% de las clases.
2. Aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos.
3. Aprobación de las Evaluaciones Parciales Intermedias con sus respectivas recuperaciones.
4. Participar en al menos seis instancias de coevaluación.
5. Aprobación de la Evaluación Final Integradora.

La aprobación de cada una de las evaluaciones establecidas con una calificación mínima de siete (7) puntos. (Art. 35 - inc. c -Ord. 13/03CS)

EN EL CASO DE NO APROBAR EL COLOQUIO DE INTEGRACIÓN LOS ESTUDIANTES ACCEDERÁN A LA CONDICIÓN DE ALUMNO REGULAR.

Los estudiantes que son trabajadores o están en situación de maternidad o paternidad, tendrán prioridad en la elección de horarios para desarrollar las actividades de intervención, donde la cátedra deberá garantizar la posibilidad de participación. A su vez se preverá un espacio de consulta desde espacios virtuales (e-mail, blog, etc).

IX - Bibliografía Básica

- [1] Eje I.
- [2] [1] Figueroa, P. (2020). Prácticas educativas. Prácticas docentes. Prácticas de enseñanza. Notas para pensar la educación en clave progresista. Documento de cátedra.
- [3] [2] Edelstein, G., y Coria A. (1999). "De las prácticas de enseñanza a las prácticas docentes". En Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- [4] [3] Elorza, E. [uploader]. (8 de abril de 2011). Primaria popular en la Casita cultural [video de YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3cw3R7rcsvI>
- [5] [4] Hudson, J. P. (11 de diciembre de 2020). Hay que salir del agujero interior [publicación en línea]. Revista Crisis, N. ° 45. Recuperado de <https://revistacrisis.com.ar/notas/hay-que-salir-del-agujero-interior>
- [6] Eje II
- [7] [5] Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). Dimensiones de la práctica docente. En Transformando la práctica docente (pp. 28-40). México: Paidós.
- [8] [6] Figueroa, P., y Muñoz Zanón, E. (2017). La planificación como mapa para la intervención pedagógica didáctica. Documento de cátedra.
- [9] [7] Gutierrez, F. (1985). La educación como praxis política. México: Siglo XXI.
- [10] Eje III
- [11] [8] Suriani, B., y Cichero, A. (2018). Modelos y mediadores de lectura. Documento de cátedra.
- [12] [9] Suriani, B., y Cichero, A. (2019). La escritura inventiva en las propuestas de taller como dinámica de apropiación de la palabra. Documento de cátedra.
- [13] [10] Cichero, A. (2020). Los que se preparan para el fin del mundo. En V. Pasqualini, P. Figueora, V. Reta, y V. Longo (comps.), Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Espacio de diálogos y construcción de conocimientos. Anuario de investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas, Vol. 2, N.° 2. ISSN2683-913X. Universidad Nacional de San Luis.

X - Bibliografía Complementaria

- [1] Eje I
- [2] [1] Álvarez, B. Hauzer, R. y Toro, J. B. (1978) La educación no formal. Aspectos teóricos y bibliografía. CEDEN / UNICEF..
- [3] [2] Brusilovsky, S. (1994). "Educación no formal. ¿Una categoría significativa?" (Mimeo)
- [4] [3] Castillo, A. (2020). Ser escritor. Buenos Aires: Seix barral
- [5] [4] Frigerio, G. (2001) Los bordes de lo escolar. En ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en

tiempos de turbulencias. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

[6] [5] Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y Educación Popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuadernos de trabajo 2. Buenos Aires: UNICEP.

[7] Eje II

[8] [6] Alforja (1998). Técnicas participativas para la educación popular. México: Lumen.

[9] [7] Edelstein, G., y Coria, A. (1999). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

[10] [8] Jackson, P. (2007). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.

[11] [9] Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.

[12] Eje III

[13] [10] Alvarado, M. (2007). Escritura e invención en la escuela. En: G. Iaies (comp.), Los CBC y la enseñanza de la Lengua (pp. 43-53). Buenos Aires: A-Z editora.

[14] [11] Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, D., e Itsvan. (2013). El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir (2. a ed.). Buenos Aires: El Hacedor - Quipu.

[15] [12] Andruetto, Ma. T. (2014). La lectura, otra revolución. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

[16] [13] Bombini, G. (2005). La trama de los textos. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

[17] [14] Casas, F. (2013). La voz extraña. En Todos los ensayos bonsai [ebook]. Barcelona: Mondadori.

[18] [15] Colángelo, M. (2015). De susurros y susurradores. Córdoba: Comunicarte.

[19] [16] Dubois, Ma. E. (2015). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.

[20] [17] Klein, I. [et al.] (2018). De la trama al relato. Teoría y práctica del taller de escritura. Buenos Aires: La parte maldita

[21] [18] Lardone, L. y Andruetto, Ma. T. (2005). La construcción del taller de escritura. Santa Fe: Homo Sapiens.

[22] [19] Larrosa, J. (2011). La experiencia de la lectura [ebook]. México: Fondo de Cultura Económica.

[23] [20] Petit, M. (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. Barcelona: Océano Travesía.

[24] [21] (2015). Leer el mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

[25] [22] Piglia, R. (2001). Crítica y ficción. Buenos Aires: Anagrama.

[26] [23] (2019). Teoría de la prosa. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

XI - Resumen de Objetivos

Generar un espacio de intervención reflexiva donde el conocimiento proveniente de la teoría, en un juego dialéctico con los conocimientos de la realidad, les permita a lo/as estudiantes reconocerse como sujetos sociohistóricos proyectados en la docencia, con sus posicionamientos y representaciones, a través de una problematización de la trama compleja y multideterminada de las prácticas docentes, para diseñar propuestas de enseñanza situadas en torno a la lectura en contextos con distintos niveles de formalización.

XII - Resumen del Programa

Desde este espacio pedagógico se pretende que lo/as estudiantes transiten espacios de actuación como educadores en diferentes contextos con distintos grados de formalidad (educación formal - no formal) y ofrezcan propuestas pedagógicas sostenidas en prácticas de lectura. Todo ello desde un modelo implicacionista que permita al estudiante revisar sus propias concepciones, imágenes, etcétera, acerca de la práctica docente, la lectura y la escritura; reconocer problemáticas y necesidades generales y particulares referidas a la lectura y escritura en diversos contextos, y desde allí planificar y llevar a cabo propuestas pedagógicas- didácticas teniendo como contenido prácticas de lectura interactiva y transaccional y prácticas de escritura inventiva, que promuevan la filiación de lo/as sujeto/as a la cultura desde un protagonismo creciente. Este trayecto formativo estará sostenido por la implementación de dispositivos de formación docente tanto narrativos como de interacción que favorezcan la revisión de las propias prácticas y concepciones, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la propuesta desde una praxis

XIII - Imprevistos

El desarrollo del programa dependerá de las diversas situaciones propias de la institución, el contexto de pandemia y las luchas docentes por mejores salarios, las situaciones particulares de los contextos donde se desarrollen las intervenciones, y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes del Profesorado Universitario en Letras

XIV - Otros

--