

proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

Áreas: Geografía, Historia,
Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación



SPU Secretaría de Políticas
Universitarias

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Prof. Alberto SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. María Inés ABRILE DEVOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. Domingo DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. Alberto DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. Graciela LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional del INFD

Coordinadora Nacional: Lic. Perla FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación del INFD

Coordinadora Nacional: Lic. Andrea MOLINARI

Coordinadora del Programa de Calidad Universitaria

Lic. Mariana FERNÁNDEZ

**Coordinadora del Proyecto de Mejora para la formación inicial
de profesores para el nivel secundario**

Lic. Paula POGRÉ

Contenidos

Geografía	8
Historia	61
Lengua y literatura	122
Lenguas extranjeras	147

Presentación de los documentos

1. Una escuela secundaria que requiere repensar la formación de sus profesores

La obligatoriedad de la escuela secundaria abre un nuevo horizonte que nos convoca a repensar la formación de sus profesores con una perspectiva aún más desafiante que la que sin dudas se impone hace años en muchos países preocupados por el fracaso en el aprendizaje de los jóvenes, la rigidización de las formas de enseñar, la obsolescencia de algunos contenidos y la pérdida de sentido de este ciclo para docentes y estudiantes.

La secundaria de hoy desafía el carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas que caracterizaron al nivel medio. Tiene también el desafío de encontrar nuevos y diferentes caminos para constituirse en el espacio de la transmisión y recreación de conocimientos valiosos para los jóvenes y para la sociedad.

El mandato social actual renueva la confianza en la escuela como lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento y para la concreción de una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural y la enseñanza de los saberes socialmente relevantes para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.

Para ello, los docentes y las escuelas deben encaminarse hacia la construcción de formas de escolarización que reconozcan las características de la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, para incluir efectivamente a los jóvenes y acompañarlos en la construcción de su proyecto de futuro.

La formación inicial y continua de los docentes constituye una de las estrategias fundantes para hacer frente al nuevo mandato social pero ¿qué docentes queremos formar y cómo lo haremos?

Uno de los debates de las últimas décadas ha planteado el siguiente interrogante: ¿qué peso y espacio asignar en la formación de los profesores de secundaria a los contenidos disciplinares específicos, a la denominada formación de fundamento y a la formación didáctico pedagógica? Diversas investigaciones (Martin, 1999; Pogré, 2003, 2005; Robalino & Corner 2006) dan cuenta de que lo que hace la diferencia en la formación no es el quantum de cada uno de estos campos sino el modo en que estos se articulan en los procesos formativos.

Por esta razón, y para aportar a los debates y las decisiones que se tomarán en un futuro próximo en relación con las propuestas formativas para los profesores de secundaria, es que hemos convocado, a un trabajo articulado entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales de todo el país para repensar la formación inicial.

Para la elaboración de este documento, que se plantea como base para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación, nos propusimos hacer foco en el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales de la enseñanza, identificar las comprensiones necesarias y el tipo de experiencias formativas que es importante que transiten para construirlas, así como encontrar descriptores claros que permitan acompañar los procesos formativos.

Este documento no prescribe una malla curricular, es decir, no está proponiendo ni nombres de materias ni cargas horarias para cada una de ellas, sino que presenta, como producto de un consenso, los saberes importantes a ser contruidos y que, desde las políticas públicas, las instituciones formadoras deberían comprometerse a garantizar con diseños posiblemente diferentes en términos de los espacios curriculares que se consoliden en los planes de formación.

2. El proceso de trabajo

2.1 Conformar equipos integrados por especialistas de los ISFD y las Universidades para trabajar juntos articulando voces y experiencias

Para la producción de este documento, la SPU y el INFD convocaron de manera conjunta a las instituciones formadoras (Universitarias y ISFD de todo el país) a que postulen especialistas disciplinares para conformar un primer equipo de trabajo que tendría el desafío de producir el documento que hoy estamos poniendo a disposición.

Para la conformación de los equipos, la comisión que seleccionó a los integrantes tuvo en cuenta no solo que sus perfiles fuesen acordes a la convocatoria sino que hubiese pluralidad de voces, experiencias y pertenencias institucionales.

Los equipos convocados participaron durante seis meses en tres talleres presenciales intensivos y cada uno generó un dispositivo para mantener el contacto permanente on line, además de encuentros por sub equipos que se generaron en cada área.

El proceso de elaboración de los documentos incluyó diferentes espacios de consulta. Se recibieron aportes tanto de colegas de las instituciones a las que pertenecen los integrantes de los equipos como de otros especialistas de todos el país. La versión que hoy ponemos a disposición tiene incorporadas muchas de estas voces.

2.2 Las preguntas convocantes

Ante una revisión de planes de estudio, las preguntas más frecuentes suelen ser dos: ¿qué enseñar a los futuros profesores en la formación inicial? o ¿qué espacios curriculares deben incluirse y con qué cargas horarias?

En esta convocatoria se propuso cambiar el eje de la pregunta y elaborar un documento que permitiese comunicar acuerdos en torno de qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial.

Esta pregunta implica entender que los profesores deben adquirir en su formación el dominio de determinados marcos conceptuales rigurosos que los habiliten tanto para seguir profundizando en la disciplina como para poder transformar estos conocimientos en contenidos a ser enseñados.

Formular la pregunta desde esta perspectiva implica partir de diferentes asunciones:

- a) La formación inicial es parte de un proceso de desarrollo profesional continuo. Esto implica que la formación docente está marcada por las propias experiencias como alumno, comienza con el ingreso a la institución formadora, continúa luego de graduado en el proceso de socialización profesional y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional.
- b) Aceptar la idea de desarrollo profesional no implica restar el valor fundamental de la formación inicial. La posibilidad de un desarrollo profesional autónomo, crítico y riguroso se basa en sólidas comprensiones construidas en el proceso de formación inicial.

Partiendo de estas premisas fue necesario formular una segunda pregunta: una vez que definimos los alcances de las comprensiones deseables en la formación inicial, ¿qué tipo de experiencias debe transitar un futuro profesor; durante esta formación, para apoyar el tipo de comprensiones que definimos?

Sabemos que muchas propuestas interesantes, que establecen contenidos para la formación, se chocan luego con los modos en que estos contenidos son enseñados y aprendidos. Consecuentemente el equipo convocado hizo el doble esfuerzo: no solo de establecer acuerdo acerca de los marcos disciplinares importantes a ser comprendidos y el alcance de estas comprensiones durante la formación inicial, sino también, de reflexionar y compartir el tipo de experiencias requeridas para construir tales comprensiones.

Quienes colaboramos en la producción de estos documentos somos conscientes de que para la formación de un docente no basta con transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, lo que se busca

es la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. Se pretende formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos

Por lo tanto, afirmamos que la nueva formación requiere la revisión de la articulación entre contenidos así como poner en discusión el tipo de experiencias que las instituciones formadoras están proporcionando a los futuros docentes para poder construir una comprensión profunda tanto de los contenidos disciplinares como de la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas.

Las experiencias formativas que ha de brindar la nueva formación docente habrán de favorecer la comprensión de los temas centrales de cada campo en lugar de pensar en la mera acumulación de contenidos y pensar también en los desafíos que se enfrentarán al intentar enseñar de manera significativa esos contenidos a una diversidad de jóvenes que habitan y habitarán las aulas de la secundaria.

“Un tema central y bastante estudiado es el de “aprendizaje docente”. Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo” y en lo posible con herramientas a prueba de fuego. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades” (Ávalos, 2005, p.14).

Finalmente intentamos explicitar un conjunto de descriptores que den cuenta de que las comprensiones esperadas son alcanzadas por los docentes en formación. Por ello, acordamos tres momentos para lo que denominamos *mapas de progreso*. El primer momento lo establecimos al

promediar la formación; el segundo, en el momento del egreso y, finalmente, incluimos indicadores que den cuenta de que la comprensión ha sido alcanzada en el escenario del aula, es decir, cuando este docente en formación comienza a desempeñarse en la vida profesional. Este último momento, que consideramos fundamental, se inicia con las residencias y se extiende hasta primeros 5 años de su ejercicio. O sea no solo nos importó describir la comprensión y el proceso de apropiación disciplinar sino también cómo esta comprensión se evidencia en el desempeño docente.

3. La tarea, el contenido de los documentos

Tal como anticipamos, los equipos comenzaron a trabajar a partir de tres preguntas disparadoras:

- ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar?
- ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada?
- ¿Cómo sabemos, tanto los formadores de profesores como los estudiantes del profesorado, que están construyendo comprensión?

Para dar posibles respuestas a estas cuestiones, los cuatro documentos que aquí se presentan se estructuran comunicando:

- Un marco que explicita posiciones desde las cuales se formulan respuestas a las preguntas;
- Un conjunto de núcleos problematizadores que vertebran la comprensión de cada área para la formación docente inicial.

Además, para cada núcleo se explicitan:

- ♦ El enunciado de objetivos de aprendizaje que establecen el alcance y profundidad de la comprensión esperada.

- ♦ Una propuesta de experiencias de aprendizaje que sería recomendable se proponga a los estudiantes de profesorado para el logro de tales objetivos. Esta propuesta se establece con la intención de mostrar algunos tipos de tareas, sin pretensión de exhaustividad.
- ♦ Matrices que explicitan criterios de evaluación y sus descriptores que permitirían identificar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Paula Pogré

Geografía

- Bartol María Claudia (Universidad Nacional de San Juan)
 - Andrea Galante (ISP “Dr. Joaquín V. González”, CABA)
 - Ariel Gómez Nebot (IES N° 9011 del Atuel, Mendoza)
 - María Griselda Kennedy (ISFCD N°1, Corrientes)
 - María Amalia Lorda (Universidad Nacional del Sur)
 - Raúl Daniel Mercado (ISFD “Simón Bolívar”, Córdoba)
 - Omar Tobío (Universidad Nacional de San Martín)
 - Liliana Trigo (Universidad Nacional de Luján)
 - Estela Valdes (Universidad Nacional de Córdoba)
-
- Coordinación: Rosa Angela Fittipaldi (Universidad Nacional del Sur)

Agradecimientos:

A la valiosa colaboración de los colegas que realizaron la lectura crítica del documento completo:

Dra. Elena Chiozza (UNLu)
Dra. Cristina Carballo (UNLu)
Lic. Silvia Grippo (UNS)
Mg. Gabriel Alvarez (UNSAM)

A la valiosa colaboración de los colegas que realizaron la lectura crítica de algunos núcleos del documento:

Mg. Silvia Mira (UNS), Mg. Patricia Rosell (UNS), Mg. Susana Zinger (UNS), Lic. María Belén Prieto (UNS), Mg. Ana Lía Guerrero (UNS), Lic. Natalia Prieto (UNS), Prof. Griselda Sandrone (UNC), Prof. Clotilde B. Nicolini (UNNE – ISFCD N° 1. Corrientes), Prof. Sara Rosa Romero (ISFCD N° 1. Corrientes), Prof. Mónica Rodríguez Larribau (ISP “Joaquín V. González”. CABA), Prof. María Graciela Álvares (IES - 9011 del Atuel. Mendoza), Prof. Sara Lasaga (ISFD “Simón Bolívar”. Córdoba), Prof. Noemi Strub (ISFD “Simón Bolívar”. Córdoba), Prof. Alejandra Martínez (ISFD “Simón Bolívar”. Córdoba), Lic. María Lidia Soria (UNLU), Prof. Natalia Flores (UNLU).

Sumario

Introducción	11	Mapas de progreso	42
		Bibliografía de referencia	43
Núcleo I: Espacio geográfico		Núcleo V: Organización territorial en el capitalismo globalizado	
Introducción	14	Introducción	46
Metas de comprensión	16	Metas de comprensión	47
Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación	17	Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación	50
Mapa de progreso	18	Mapas de progreso	55
Bibliografía de referencia	19	Bibliografía de referencia	59
Núcleo II: Población y sociedad			
Introducción	20		
Metas de comprensión	20		
Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación	22		
Mapa de progreso	24		
Bibliografía de referencia	27		
Núcleo III: Sociedad y naturaleza: procesos y sistemas interactuantes			
Introducción	29		
Metas de comprensión	30		
Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación	33		
Mapas de progreso	34		
Bibliografía de referencia	36		
Núcleo IV: Dimensiones territoriales del desarrollo			
Introducción	38		
Metas de comprensión	39		
Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación	40		

Introducción

La Geografía intenta actualmente dar respuesta a una demanda compleja de producción de conocimientos ligados a la globalización, el cambio climático, el desarrollo humano, la diversidad biológica, socioeconómica y cultural, el desarrollo sustentable, entre otros temas. La disciplina enfrenta así el desafío de comprender el funcionamiento del sistema natural y la acción de los grupos humanos involucrados en diversos problemas que afectan a las sociedades y a los territorios. La necesidad de estudiar los cambios ocurridos en el espacio, particularmente a partir de los diversos procesos desarrollo económico, llevaron a la Geografía a enriquecer su enfoque y sus temas de análisis.

Los complejos procesos de transformación territorial exigen un abordaje integral y relacional ya que no basta con identificar cada uno de los objetos o elementos que conforman el espacio, sino que resulta tanto o más importante comprender sus interrelaciones. Es cada vez más necesario analizar y comprender el impacto de la acción humana en los desastres naturales, en la preservación de la naturaleza, en la creación o reproducción de las condiciones sociales, económicas y culturales para las generaciones futuras; en definitiva, en los procesos que marcan la diferenciación espacial y sus particulares formas de organización. Desde esta perspectiva "la Geografía tiene nuevas oportunidades si recupera su capacidad para ofrecer una interpretación integrada de la organización de unos espacios constituidos por conjuntos de objetos y acciones y, sobre todo, si centra su atención en comprender cómo se están reorganizando los territorios en esta nueva fase histórica" (Méndez, R. 2008, p. 133).

Actualmente, la relevancia de las cuestiones territoriales confiere a la Geografía un lugar de privilegio, junto a otras disciplinas sociales, como la Historia, la Economía, la Política, la Sociología, la Demografía, la Psicología Social, entre otras, con el objetivo de proponer las claves para la interpretación y comprensión de los problemas contemporáneos. Aunque la disciplina ha avanzado a pasos agigantados en el análisis de los problemas antes mencionados, esto no se refleja todavía en los saberes a enseñar. Ante esta circunstancia, estamos convencidos de que la enseñanza de la Geografía en la educación secundaria requiere de cambios profundos, del desarrollo de nuevas estrategias y actividades tendientes a

desarrollar procesos cognitivos, habilidades y actitudes que incrementen las oportunidades de comprensión de los docentes y de los estudiantes.

En este documento presentamos una serie de núcleos temáticos, considerados prioritarios en la formación inicial de profesores de Geografía que desarrollarán su actividad en la educación secundaria. Este trabajo no constituye un listado de temas inconexos, sino que es una propuesta de abordaje integral de temas interrelacionados, cuya particular manera de desplegarse en contextos socio históricos específicos da lugar a configuraciones geográficas identificables y discernibles. Estos contenidos fueron elaborados considerando, además de lo estrictamente conceptual, cuestiones de método, propósito y comunicación. Las metas y experiencias de comprensión orientan un aprendizaje que va más allá de lo que se va a enseñar, ya que expresan condiciones para aprender de múltiples maneras. A su vez, en el mapa de progreso se proponen una serie de descriptores referidos al grado de complejidad en la construcción de los conocimientos geográficos y su didáctica, los cuales se enuncian para tres momentos clave de la formación docente: al inicio, al promediar la misma y en los primeros años de desempeño profesional. Esta distribución temporal pretende abarcar la integralidad del proceso de formación basado en la comprensión de los futuros profesores.

La enseñanza de la Geografía debe propiciar en el alumno la comprensión de la expresión geográfica de las distintas dimensiones de lo social, incluidas sus contradicciones, conflictos de intereses y establecimientos de consensos, siempre provisorios.

La Geografía intenta lograr el reconocimiento de la espacialidad de las prácticas sociales, y contribuir a la creación de conciencia espacial. Esto es así ya que la práctica ciudadana requiere de una conciencia de espacialidad propia de los fenómenos y acontecimientos económicos, políticos, sociales, ambientales y culturales en los que cada individuo participa.

El desafío de enseñar Geografía, entonces, consiste en adquirir y ayudar a adquirir las estrategias necesarias para razonar críticamente, utilizando conceptualizaciones complejas y profundas de lo social, expresado espacialmente. Hacer tangibles los territorios cercanos y lejanos permitirá construir en los futuros docentes de Geografía y, consecuentemente, en sus futuros alumnos, una educación geográfica que les permita entender la complejidad socio espacial mediante conocimientos contextualizados, habilidades y actitudes necesarios para actuar de manera consciente, solidaria y en procura una sociedad más igualitaria.

Como corolario de esta introducción, cabe la cita de Bernadette Merenne-Schoumaker, quien afirma: “Enseñar es, ante todo, comunicar a los otros, ser capaz de generar las condiciones favorables para que los alumnos aprendan. A partir de entonces, los logros de un educador no descansarán únicamente en sus competencias científicas, sino en sus capacidades didácticas y, también, en su personalidad. Este educador también deberá aceptar la formación continua. Aunque, para nosotros, lo esencial sigue siendo conservar el placer de ayudar a que los demás aprendan”.

A continuación, presentamos los núcleos temáticos considerados prioritarios en la formación de docentes de Geografía. El desarrollo de cada uno de ellos contiene una breve introducción, la enumeración de las metas de comprensión y de las experiencias de comprensión y la propuesta de un mapa de progreso para cada núcleo temático.

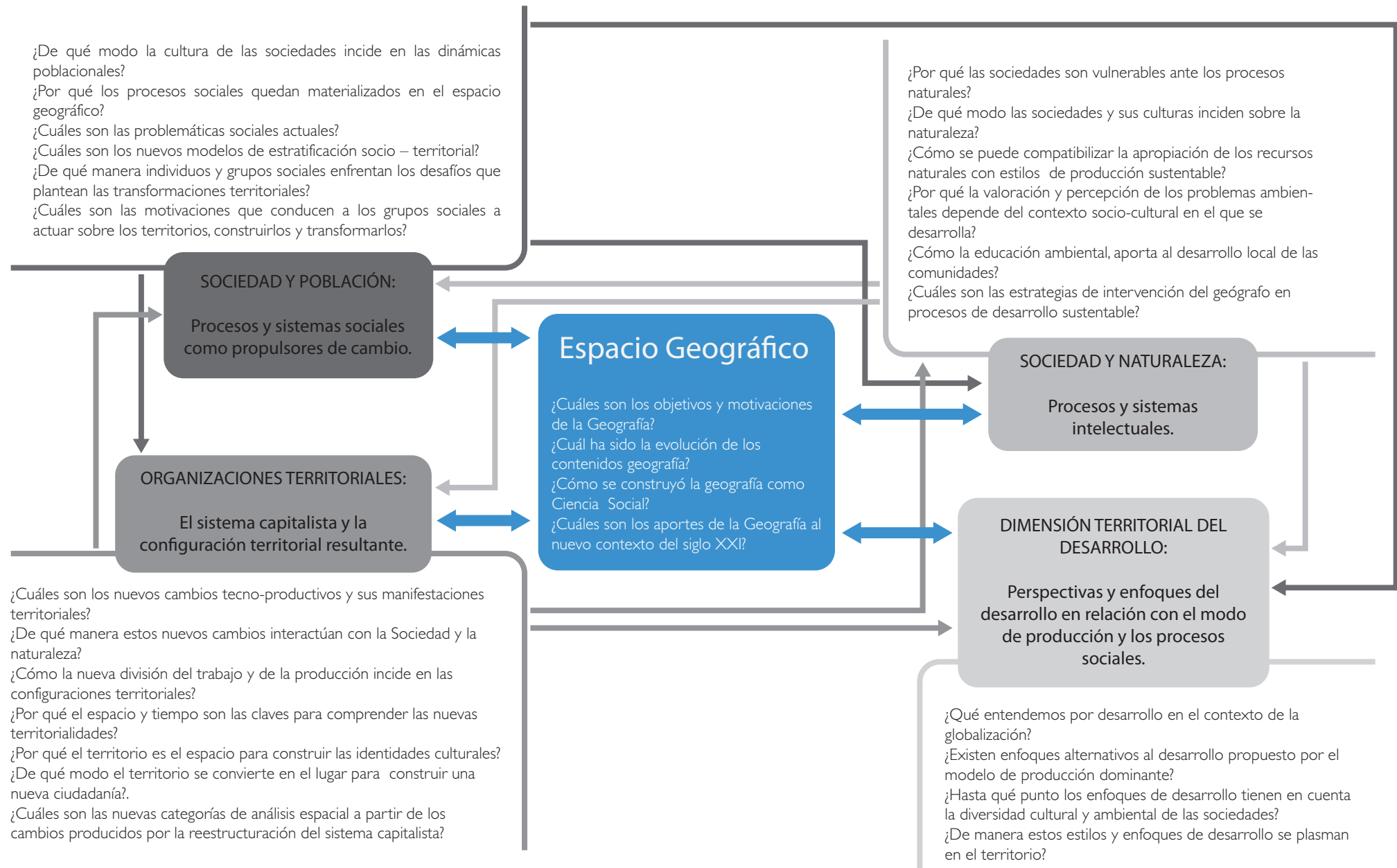
Núcleos temáticos prioritarios en la formación de docentes de Geografía

1. El espacio geográfico
2. Sociedad y población: procesos y sistemas sociales como propulsores de cambios espaciales
3. Sociedad y naturaleza: procesos y sistemas interactuantes
4. Dimensión territorial del desarrollo
5. Organización territorial en el capitalismo globalizado

Algunas pautas para la lectura del esquema contenidos de la geografía:

- En el rectángulo central indica el objeto de estudio de la geografía que se va construyendo a partir de las diversas relaciones que se establecen entre los diferentes núcleos.
- No todos los núcleo presentan el mismo nivel de abstracción, ni la misma jerarquía teórico-conceptual, lo importante que planteamos en este esquema es la transversalidad de los contenidos y sus interacciones, necesarias a la hora de llevar adelante el análisis de los hechos geográficos para lograr la comprensión de los mismos.
- Cada núcleo está representado por un grisado y se abre en una solapa que deja ver en su interior diferentes preguntas o cuestiones para cuya resolución se hace necesario recurrir a los otros núcleos.
- Las relaciones entre cada núcleo están indicadas con las direcciones de las flechas.
- En general el cuadro refleja la interrelación existente entre los núcleos y las múltiples maneras de interpretación de sus contenidos
- Las preguntas que se realizan para cada núcleo son a modo de ejemplo dando lugar a la posibilidad de incorporar nuevas preguntas en la medida que se planteen nuevas o varias situaciones problemáticas.
- Se recomienda a los profesores que realicen el ejercicio de incorporar nuevos interrogantes basados en las metas de comprensión y experiencias de comprensión explicitadas en este documento, para cada uno de los núcleos y según las necesidades de su práctica docente.

Esquema contenidos de la geografía



Núcleo I: Espacio geográfico

Introducción

Este núcleo desarrolla tres aspectos medulares de la Geografía como disciplina científica. El primer aspecto considera la definición del espacio geográfico en relación con la historia del pensamiento geográfico. El segundo aspecto analiza el espacio geográfico como construcción social en tanto objeto real y epistemológico. Por su parte, el tercer aspecto reflexiona acerca de las preguntas y los procedimientos propios de la disciplina.

Eje 1: Definición del espacio geográfico en relación con la historia del pensamiento geográfico

La Geografía como ciencia moderna se caracterizó hasta la década de los sesenta por marcos referenciales que interpretan el espacio como un contenedor en el que se desarrollan determinados hechos y procesos sociales o como contexto externo a dichos hechos y procesos sobre los cuales ejerce su influencia determinante. Estas posturas teóricas parten de la idea de que la sociedad ocupa el espacio, se apropia de él y por ende, se extiende sobre él. El espacio es concebido como mero sustrato físico y tiene una materialidad ajena al sujeto social.

Las reflexiones teóricas de la Geografía en el último cuarto del siglo XX coinciden en que el espacio debe ser entendido como una dimensión de las relaciones sociales. No pueden explicarse procesos sociales sin incluir el espacio porque la sociedad humana es en el espacio, se desarrolla en el espacio, por lo tanto el espacio es uno de sus componentes. Al mismo tiempo, el acto de la reproducción social se manifiesta como un proceso de transformación de la naturaleza por el trabajo. La capacidad productiva y transformadora de la sociedad, depende, no solo de su nivel de desarrollo científico- tecnológico, sino también de los criterios y valores que impregnan sus opciones espaciales, a las cuales subyacen conflictos, regulaciones y ajustes que derivan en diferencias y desigualdades geográficas.

Eje 2: El espacio geográfico como construcción social en tanto objeto real y epistemológico.

El espacio geográfico no existe por sí mismo. Es una construcción, un artificio que surge de la condición social de la especie humana. Los procesos sociales estructuran el espacio al mismo tiempo que son espacialmente estructurados. Desde esta postura teórica la Geografía indaga y busca explicaciones sobre los aspectos y formas espaciales de la vida social. El espacio geográfico es entendido como espacialidad social o espacialidad humana.

Las cosas y los procesos físicos no existen sin el sustrato espacial, son espaciales. La espacialidad física es categoría fundamental de todo lo corpóreo: extensión, forma, posición, distancia, dirección, movimiento y conexión espacial. La espacialidad se realiza por medio de la configuración espacial que adoptan los elementos de un sistema. Las formas de espacialidad están relacionadas con estructuras espaciales contemporáneas más amplias y con las que las han antecedido.

El espacio como construcción es un objeto real y es también un objeto epistemológico que responde a las necesidades específicas del campo geográfico. Como objeto real es la materialidad física que la sociedad genera en los procesos de producción y relación social. Como la sociedad construye su espacio material al mismo tiempo que se lo representa y que lo nombra, el espacio es también la imagen de esa realidad social. Es así mismo el conjunto de esas representaciones tal como la sociedad las transmite o produce. El concepto de espacio geográfico es entonces una herramienta teórica para definir el espacio social como objeto epistemológico y analizar sus diferentes dimensiones: dimensiones materiales, representativas, proyectivas y discursivas. La interacción de estas dimensiones forma parte del espacio y de las prácticas sociales que lo definen. Así caracterizado, el espacio que analiza la Geografía, no se circunscribe ni se limita a una instancia material o física tal como tradicionalmente se lo ha considerado. Dicha instancia material es extensa, mensurable y perceptible. Es producto directo de las prácticas sociales y de las relaciones sociales que las determinan.

Pero no solo arraiga en la práctica cotidiana de la reproducción, con la consecuente transformación de la naturaleza, sino también en las representaciones que acompañan y orientan a estas prácticas sociales y en un discurso sobre esa construcción.

Eje 3: preguntas y los procedimientos propios de la disciplina

Actualmente existe consenso en la comunidad de geógrafos en analizar los procesos que generan las formas o materialidades con que ellos se manifiestan en un contexto temporal y espacial determinado. O en otras palabras, descubrir relaciones lógicas y rigurosas que permitan comprender la dimensión espacial de los procesos sociales. En este sentido, los problemas que interesan al geógrafo derivan de la observación del paisaje, las representaciones de los actores o las distribuciones-reparticiones de los elementos en el espacio. Por ello, a partir de la observación y el cuestionamiento de los hechos busca relaciones entre los objetos y los flujos, procesos y materializaciones en el territorio para comprender el por qué de esa materialización del trabajo en un momento dado y en un espacio determinado. Analiza la compleja organización del espacio geográfico respondiendo a la pregunta cómo se desarrollan estructuras territoriales, por qué y de qué manera se transforman y hacia dónde. Para lograrlo apoya su reflexión en un conjunto de interrogantes claves del razonamiento geográfico.

En primer lugar, considera que los objetos o flujos que son resultado de la construcción de espacio, tienen expresión en el territorio a partir de una localización lo que supone preguntarse el por qué de la selección de un lugar concreto de la superficie terrestre. Dicho lugar está ubicado en términos de latitud y longitud. Ocupa un sitio, lo que remite a las propiedades del territorio que se modifican por dinámicas naturales o sociales. Tiene además una posición en relación con otras localizaciones que sean significativas lo que conlleva la evaluación de otra escala. La posición cambia históricamente por la dinámica terrestre o la valorización social.

En segundo lugar supone que los actores sociales implicados en la problemática que analiza, toman decisiones que dejan huellas materiales en el territorio. Las decisiones se fundamentan en ideas políticas, económicas, sociales y culturales. Los proyectos espaciales surgen a partir de intereses sociales, pero éstos cambian

según el momento histórico que determina las relaciones técnicas y sociales de producción y distribución.

Las acciones de los distintos sujetos sociales ocurren en áreas territoriales con diferentes niveles de influencia y depende de racionalidades, objetivos y poder de decisión de los actores implicados. Aquí la pregunta se refiere a cuáles son los actores implicados, qué decisiones tomaron, por qué, para qué y con qué consecuencias sociales y territoriales.

En tercer lugar, delimita la unidad de análisis por medio de la escala. La elección de la escala supone preguntarse por las relaciones de los actores que en ella se implican. El geógrafo considera diferentes tipos de escalas. La escala territorial o escala física, representa el tamaño de la unidad territorial que se relaciona con la extensión del problema que analiza. La escala de actuación, el alcance de la acción de los actores sociales permite analizar las valorizaciones sociales o individuales del espacio cotidiano, local, regional, nacional, internacional y global. Es la expresión social de todas las escalas jerárquicas que interactúan en el territorio que se analiza. Finalmente la escala cartográfica tiene que ver con la representación del espacio geográfico en el mapa. Expresa la relación entre un centímetro del mapa y la realidad que ese centímetro representa.

En cuarto lugar, supone que sociedad y naturaleza están en permanente cambio por las dinámicas naturales y sociales. En consecuencia se pregunta por los distintos grados y tipos de valorización por parte de los grupos sociales a lo largo de la historia y el modo cómo se traducen en dinámicas y estructuras espaciales, diferenciaciones y desequilibrios territoriales, refuncionalizaciones y nuevas valorizaciones de elementos del espacio geográfico. La explicación histórica es fundamental para entender las estructuras y los sistemas espaciales. El cambio es una constante social que puede ser presentada como un proceso de evolución o como una revolución, lo que implica diferentes interpretaciones o maneras de mirar y comprender el mundo. El cambio hace posible la duda y la alternativa y abre la posibilidad de pensar en un mundo mejor. Ciertos elementos cambian, a veces velozmente, a veces lentamente, a menudo con ritmos variables. Las innovaciones tecnológicas, los avances científicos en general, son dos elementos de cambio fundamentales para entender la dinámica y el funcionamiento de la sociedad y el espacio.

En resumen, el objetivo de la Geografía es la comprensión de la complejidad de la organización del espacio geográfico y de su materialización en el territorio. El geógrafo finalmente contesta a la pregunta qué, cómo, dónde y por qué los factores, objetos, actores, y sus relaciones-interacciones han tenido una determinada expresión en el espacio y en el tiempo.

Metas de comprensión

Que el futuro profesor comprenda:

Eje 1: Epistemología e historia de la disciplina

- La conformación disciplinar de la Geografía en el contexto del desarrollo de las Ciencias Sociales.
- El desarrollo y alcance de las escuelas de pensamiento geográfico de las últimas décadas.
- La definición y conceptualización de espacio según los diferentes paradigmas de pensamiento geográfico.

Eje 2: Objeto de estudio de la disciplina

- El espacio geográfico como construcción social.
- La Geografía como ciencia social que analiza y explica la dimensión territorial-ambiental de la realidad social que se expresa en diferentes y desiguales espacios geográficos.
- Que los procesos sociales estructuran el espacio y el espacio facilita o limita las prácticas sociales.
- El concepto de espacio social como objeto real y el de espacio geográfico como objeto epistemológico.
- Las dimensiones materiales y simbólicas del espacio social.
- Que la capacidad transformadora de la sociedad depende de su desarrollo científico tecnológico y de los valores que impregnan sus opciones espaciales de las que se desprenden conflictos, regulaciones y ajustes.

- Que la espacialidad social es construida por procesos y actores en un determinado contexto histórico y no tiene carácter universal.
- Que las estructuras espaciales y territoriales están relacionadas con estructuras espaciales y territoriales más amplias y con las que las han antecedido.
- Las propiedades del espacio geográfico: extensión, localización, estructura, dinamismo y dimensión temporal.
- Los aportes explicativos de la Geografía que contribuyen a la conformación de sujetos sociales activos en la construcción de geografías más justas e igualitarias.

Eje 3: Metodología y quehaceres de la disciplina

- Las categorías conceptuales explicativas e interpretativas de configuración espacial, configuración territorial y organización territorial.
- El análisis del espacio geográfico desde distintas perspectivas de abordaje: transformaciones territoriales, procesos de poblamiento, cambios productivos y valoración de los recursos, organización de la actividad productiva, problemas derivados de la transformación y degradación de la naturaleza y los riesgos naturales, procesos de globalización económica y de configuración de territorios diversos y desiguales en su desarrollo.
- Los conceptos de escala territorial, escalas de actuación y escala cartográfica, y el aporte del interjuego de escalas como procedimiento para comprender la relación entre lo local y lo global.
- La escala y las relaciones de los actores que en ella se definen como procedimiento para delimitar la unidad de análisis de un problema geográfico.
- La cartografía como sistema de representación y como instrumento de análisis del espacio geográfico.
- La utilización de mapas de diferentes escalas; fotografías aéreas; imágenes satelitales; sistemas de información geográficos como recursos que permiten la observación de paisajes y configuraciones espaciales en distintos niveles de resolución que enriquecen la interpretación y análisis del espacio geográfico. La importancia del análisis de datos, variables, índices e

indicadores estadísticos georreferenciados con la finalidad de explorar posibles significados y relaciones a partir de su análisis e interpretación.

- La necesidad de desarrollar trabajos de campo para la obtención de datos a partir de diferentes técnicas cuali-cuantitativas (observación directa, entrevistas, censos, encuestas, dibujos, croquis, fotografías) que puedan enriquecer el análisis del espacio geográfico y sus formas de representación.

Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo el futuro profesor deberá transitar por experiencias que le permitan:

- Analizar el devenir de las corrientes de pensamiento geográfico y conceptualizar sus aportes y diferencias.
- Analizar textos específicos que permitan inferir categorías conceptuales de análisis geográfico y construir diagramas de flujo y esquemas conceptuales.
- Delimitar territorialmente problemas de relevancia social y ambiental y discriminar las escalas de análisis necesarias para su comprensión.
- Identificar e interpretar configuraciones espaciales a partir de la observación de paisajes, mapas, imágenes satelitales, etcétera.
- Participar en juegos de simulación con el objetivo de desarrollar actitudes de empatía que le permitan identificar la actuación de agentes/actores involucrados en distintas relaciones sociales y cómo sus decisiones se materializan en el espacio.

- Identificar y caracterizar a partir de la delimitación de un problema geográfico las racionalidades, necesidades e intereses de diferentes actores sociales involucrados así como sus escalas de actuación y su poder de decisión para materializar sus objetivos en el territorio.
- Analizar distribuciones y reparticiones de factores y variables geográficos en diferentes representaciones cartográficas y definir situaciones problemáticas para ser analizadas geográficamente.
- Explicar con ejemplos concretos cómo el espacio físico y simbólico constriñe o facilita los procesos sociales al mismo tiempo que los procesos sociales estructuran el espacio tanto físico como simbólico.
- Explicar la estructura territorial de espacios geográficos diferenciados a partir de preguntarse por qué y cómo los factores, objetos, actores, y relaciones han tenido tal expresión en el espacio y en el tiempo.
- Utilizar fuentes y técnicas específicas que permiten la construcción de conocimiento geográfico: cartas topográficas, mapas temáticos, mapas de flujos, estadísticas, gráficos, imágenes satelitales, fotografías aéreas, indicadores demográficos y socioeconómicos, documentales, obras literarias, material fílmico y narraciones orales.
- Obtener, procesar, relacionar y analizar críticamente información verbal, icónica, estadística y cartográfica a partir de diversas fuentes de acuerdo con el fin perseguido.
- Emplear los distintos lenguajes geográficos para comunicar sus producciones de manera organizada e inteligible.

Mapa de progreso

Espacio geográfico Descriptor del alcance de la comprensión		
Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconoce las diversas dimensiones que constituyen el espacio geográfico como construcción social y su articulación en diferentes escalas.</p> <p>Conoce el lenguaje geográfico básico relacionado con la graficidad y la visualización de dimensiones naturales, sociales, políticas, culturales y económicas de un hecho geográfico.</p>	<p>Identifica y analiza, a diferentes escalas, las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus espacios en la utilización y aprovechamiento de estos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político, cultural y ambiental.</p> <p>Reconoce distintos espacios geográficos, analizando ejemplos representativos de desequilibrios espaciales y discriminando relaciones desiguales de producción, consumo, intercambio y bienestar social.</p>	<p>Identifica y explica diferencias y desigualdades geográficas a partir de los procesos sociales que las originaron y el interjuego de las escalas de análisis.</p> <p>Selecciona contenidos y organiza unidades didácticas en torno a ideas explicativas de la Geografía, que den cuenta del concepto de espacio geográfico como construcción social</p>
<p>Identifica paisajes diversos a partir de observaciones indirectas y variadas técnicas y escalas.</p>	<p>Distingue cambios coyunturales de transformaciones estructurales en el espacio geográfico y sus consecuencias sociales y espaciales.</p>	<p>Propone a sus alumnos actividades basadas en la observación directa de paisajes cotidianos para que reconozcan cambios y los analicen en el marco de las dimensiones de la espacialidad social.</p>
<p>Diferencia y sistematiza las corrientes, enfoques y paradigmas geográficos a partir del análisis de bibliografía específica.</p> <p>Indaga ejemplos acerca de diferentes enfoques y paradigmas geográficos en libros de texto de uso escolar y otros materiales didácticos.</p>	<p>Reconoce y sistematiza información relevante explícita e implícita proveniente de diversas fuentes de información (textos escritos, objetos materiales, imágenes, gráficos, mapas, etc.), distinguiendo datos de opiniones en torno a las dimensiones del espacio geográfico.</p>	<p>Propone a sus alumnos el análisis de casos para indagar problemáticas geográficas a partir de las preguntas específicas de la Geografía.</p> <p>Selecciona fuentes de información útiles para cuestionar junto con los alumnos prejuicios, opiniones sesgadas y estereotipos en relación con la realidad social.</p> <p>Propone a sus alumnos lecturas actualizadas en relación con el conocimiento geográfico consensuado académicamente.</p>

Espacio geográfico Descriptor del alcance de la comprensión		
Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Elabora, analiza e interpreta cartografía, gráficos y datos estadísticos a diferentes escalas.</p> <p>Participa en debates sobre cuestiones vinculadas a problemáticas del espacio geográfico a distintas escalas, utilizando diversas fuentes de información.</p>	<p>Analiza e interpreta cartografía, gráficos y datos estadísticos georreferenciados a diferentes escalas.</p> <p>Utiliza procedimientos específicos y conceptos geográficos pertinentes para explicar problemáticas espaciales a escalas local, nacional, regional y mundial.</p> <p>Selecciona, jerarquiza y secuencia adecuadamente contenidos que permitan abordar problemáticas geográficas desde el concepto de espacio geográfico como construcción social.</p>	<p>Diseña y coordina, en sus clases, debates y simulaciones en torno a problemas geográficos favoreciendo el desarrollo de juicios razonados y críticos.</p> <p>Propone a sus alumnos actividades didácticas que permitan obtener, seleccionar, registrar e interpretar información de diversas fuentes geográficas.</p> <p>Diseña material de estudio cartográfico, gráfico, estadístico y verbal para sus alumnos a partir de bibliografía actualizada y pertinente sobre problemas actuales de la Geografía en diferentes escalas.</p>

Bibliografía de referencia

BATLLORI, R. (2002). La escala de análisis: un tema central en la didáctica de la geografía. *Íber*, 32, pp. 6-19.

CHIOZZA, E. y CARBALLO, C. (2006). *Introducción a la Geografía*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

MÉNDEZ, R. (2008). Trayectorias recientes de la Geografía. *Revista Huellas*, 12, pp. 128-155.

MERENNE- SCHOUMAKER, B. (1994). *Didactique de la Géographie*. París: Edition Nathan.

MERENNE- SCHOUMAKER, B. (2006). La enseñanza de la Geografía. En A. LINDÓN y D. HIERNAUX (Dirs.), *Tratado de Geografía Humana*. México Anthropos: Universidad Autónoma Metropolitana.

NOGUÉ, J. y ROMERO, J. (2006). Otras geografías, otros tiempos. Nuevas y viejas pre-

guntas, viejas y nuevas respuestas. En J. NOGUÉ y J. ROMERO (Eds.), *Las otras geografías*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía*. Barcelona: Ariel Geografía.

SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel Geografía.

TRIGO, L. y ÁLVAREZ, G. (2002). Finalidades y propósitos de la enseñanza de la Geografía. Una propuesta de construcción didáctica del conocimiento geográfico. *Estudios socioterritoriales. Revista de Geografía*, 1 (3), pp. 79-94.

Núcleo II: Población y sociedad

Introducción

En este núcleo de contenidos intentamos destacar la importancia de los procesos socio-demográficos en la construcción espacial, a partir de las relaciones que establecen los seres humanos en el seno de las sociedades a través del tiempo. Estas relaciones se plasman en el espacio y configuran perfiles de sociedades que cambian a ritmos diferenciales, de acuerdo con el estadio de desarrollo en que se encuentren. Actualmente, la velocidad de los cambios exige afrontar el desafío de interpretar los procesos y los grandes problemas que afectan al conjunto de la humanidad con enfoques renovados.

Desde mediados de siglo pasado, la Geografía se piensa como una ciencia social preocupada por comprender y explicar las distintas formas en que las sociedades humanas diseñan, producen y transforman el espacio que habitan. De allí la importancia que adquieren las características socio-demográficas de la población, que permiten comprender cómo los espacios se viven, construyen y representan. Este espacio, producto social, es por sobre todas las cosas, un espacio de relaciones y de convivencia.

Vivimos en un mundo globalizado y fragmentado a la vez. Un mundo en permanente cambio, caracterizado por una desigual distribución de la población, un proceso de urbanización, que es el mayor y más rápido registrado en la historia, una creciente movilidad de la población (migraciones, refugiados, movilidad del trabajo). La población, a su vez, manifiesta rápidos e intensos cambios, como el advenimiento de la familia transnacional, el envejecimiento gradual de la población, el éxodo rural, el problema del desempleo, la desigualdad de género, el trabajo infantil, la trata de seres humanos; y muchos otros problemas y contradicciones que afectan al espacio y a las representaciones que de él se tengan.

Comprender este núcleo de temas requiere identificar los problemas críticos a los que se enfrentan nuestras sociedades y su repercusión territorial, para reorientar a partir de ellos nuestra función educativa.

Los ejes en torno a los cuales se organizan los temas de este núcleo son:

1. El qué y para qué de la población como objeto de estudio.
2. Los enfoques conceptuales y metodológicos sobre población.
3. La distribución espacial y la movilidad territorial de la población.
4. Los problemas socio-demográficos y los conflictos territoriales.
5. El sistema social, las relaciones y los procesos sociales en el espacio geográfico.

Metas de comprensión

Que el futuro profesor comprenda:

Eje I: El qué y para qué de la población como objeto de estudio

- Las diferencias entre población y sociedad.
- El espacio social como construcción colectiva y cambiante reflejo del funcionamiento de la sociedad que lo organiza y lo transforma.
- La incidencia de las variables físicas, económicas, políticas, sociales y culturales que intervienen en el cambio demográfico. La relación entre cambio demográfico y niveles de desarrollo.
- La elaboración de diagnósticos de situación socio-demográficos como punto de partida para la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones para los problemas detectados en cada lugar.
- La importancia práctica de los estudios de población para la formulación y diseño de políticas sociales.
- Los criterios que intervienen en la construcción de las políticas de población a distintas escalas y según distintas realidades.

- Las políticas y programas de población como resultado de la interrelación de diferentes actores sociales, políticos y económicos contextualizados en espacio y tiempo.
- Los alcances y limitaciones de los censos y encuestas de población para la obtención de datos que sirvan al análisis del comportamiento, distribución y características del bienestar de una población.

Eje 2: Los enfoques conceptuales y metodológicos sobre población

- El valor del tiempo en los estudios geográficos.
- Los procesos demográficos desde un punto de vista evolutivo: los cambios en la composición, crecimiento y comportamiento de la población en el mundo y a diferentes escalas.
- Los fundamentos teóricos y metodológicos de las técnicas utilizadas en Demografía y su aplicación al campo de la Geografía.
- El valor del lenguaje técnico científico en la expresión oral y escrita que permita sostener argumentaciones y debates actuales sobre población y sociedad, sus problemáticas y conflictos
- La necesidad de cruzar variables cuantitativas y cualitativas para explicar hechos socio-demográficos.
- La importancia del empleo de métodos cuantitativos y cualitativos para el procesamiento y análisis de los datos de población provenientes de fuentes directas e indirectas de información demográfica.
- Los procedimientos para construir tablas, gráficos y mapas que den cuenta del comportamiento y el cambio demográfico para comparar los comportamientos de los lugares analizados.
- La utilidad de las TIC en el manejo de gran cantidad de información cuantitativa, y la construcción de distintos tipos de gráficos, tablas, cuadros y mapas.
- El valor de los adelantos en el campo de la informática y las nuevas tecnologías y su aplicación a la representación de los fenómenos sociales.

- La multiperspectividad y la multidimensionalidad como categorías básicas para el análisis de los problemas y conflictos socio-territoriales.
- El aporte singular y complementario de las diversas perspectivas de análisis en el estudio de datos estadísticos, periodísticos, observación in situ, observación participante, etcétera.

Eje 3: La distribución espacial y la movilidad territorial de la población

- Los cambios en la ecuación demográfica (natalidad, mortalidad, migración) a lo largo del tiempo y en diferentes escalas espaciales.
- Las causas y consecuencias de la distribución de la población a lo largo del tiempo y a diferentes escalas.
- La existencia de distintas teorías sobre la migración internacional.
- La posibilidad de reconstruir el pasado de numerosos migrantes, sus trayectorias y experiencias de vida por intermedio de la metodología de la historia oral.
- La movilidad contemporánea de la población y sus distintas motivaciones para interpretar los cambios en los procesos migratorios y sus consecuencias socio-territoriales.
- La relación entre mundialización de los flujos migratorios y la aparición de sociedades multiculturales y pluriétnicas.
- Las redes migratorias que sustentan los procesos migratorios y su relación con la construcción de espacios sociales transnacionales.

Eje 4: Los problemas socio-demográficos y los conflictos territoriales

- Las razones que explican la disminución de la fecundidad y sus implicancias en la estructura de la población.
- El proceso de envejecimiento de la población y sus repercusiones en la estructura de población, las relaciones intergeneracionales y los sistemas sanitarios y de protección social.

- Los factores de capilaridad y estratificación social en las sociedades contemporáneas.
- La manera en que los cambios mundiales asociados al proceso de globalización impactan en los comportamientos y las relaciones sociales, generando diferenciación y fragmentación socio-espacial.
- Los debates actuales sobre la conflictiva relación entre la sociedad y el ambiente.
- La necesidad de realizar un abordaje multicausal para explicar las problemáticas sociales del mundo actual y los nuevos patrones de acumulación y organización espacial.
- Los conflictos sociales en torno a los procesos de segregación espacial y fragmentación social y política.
- El surgimiento de nuevos conflictos sociales como la xenofobia, los conflictos identitarios, étnicos, religiosos, el terrorismo, la trata de personas, el tráfico ilegal de armas, drogas y otros tipos de elementos, y sus repercusiones a nivel espacial y social.
- El espacio en que se desarrolla la vida cotidiana como un escenario de consensos y conflictos territoriales a escala local y global.

Eje 5: El sistema social, las relaciones y los procesos sociales en el espacio geográfico

- Las semejanzas y diferencias en los comportamientos sociales a diferentes escalas espaciales y temporales.
- Las relación entre calidad de vida y distribución social del ingreso en distintas unidades territoriales (país, región, lugar, continentes).
- Las transformaciones socio-territoriales actuales asociadas a situaciones de riesgo y vulnerabilidad social.
- Las nuevas realidades urbanas y rurales delineadas por la globalización y el modo de producción capitalista.
- Los cambios en el mundo del trabajo (flexibilidad laboral, teletrabajo,

precariedad de empleo, empleo informal, entre otros) vinculados con la reestructuración capitalista y las innovaciones tecnológicas, y su relación con los procesos de exclusión social y segregación espacial.

- El modo en que cada cultura transita su historia como resultado del dominio de la técnica.
- Los procesos de diferenciación socio-espacial asociados a la revolución técnico-científica-informacional en el mundo actual (el surgimiento de los espacios emergentes / marginados; espacios ganadores/perdedores).
- El impacto de las redes tangibles (de conectividad, accesibilidad, de recursos, etc.) e intangibles (de capitales, información, comunicación) en la valorización de espacios y sociedades.
- La integración de las dimensiones de la estructura social (política ideológica, económica, técnica, productiva y cultural) en el análisis territorial.
- Las intencionalidades de los actores sociales y su consecuente organización..
- La aparición de nuevos sujetos demográficos y actores sociales en la complejidad de las sociedades del siglo XXI.
- El accionar de los movimientos sociales en las sociedades contemporáneas y su incidencia en la construcción espacial.
- La contradicción permanente entre los beneficios que aportan los avances tecnológicos, como las grandes posibilidades de traslado, movimiento, comunicación y mejoras en la calidad de vida; y los procesos de desintegración, exclusión, segregación, desigualdad, marginalidad, olvido, pobreza e invisibilidad.

Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo el futuro profesor deberá transitar por experiencias que le permitan:

- Reconocer, en estudios de caso concretos, los distintos componentes demográficos y sociales que participan en la construcción espacial.

- Plantear y analizar situaciones problemáticas a partir de la lectura de la realidad social.
- Analizar y discutir artículos científicos sobre temas actuales con relación a los comportamientos demográficos, los conflictos y las problemáticas sociales.
- Reconocer en variadas fuentes (libros de texto, material periodístico, revistas) distintos actores sociales y sus intencionalidades respecto de plasmadas en la organización del espacio.
- Manejar diversas fuentes de datos, directas e indirectas, como censos de población, estadísticas vitales, encuestas demográficas, para obtener datos útiles en el análisis de la realidad socio-demográfica.
- Representar gráficamente la información estadística referida a distintos indicadores demográficos e interpretar los resultados.
- Efectuar un análisis comparativo sobre los alcances y las limitaciones de la Teoría de la Transición Demográfica entre Europa y América Latina, y con otras regiones del mundo.
- Seleccionar, comparar y evaluar políticas de población de distintos países y sus resultados.
- Formular hipótesis explicativas sobre las causas y las consecuencias de los principales problemas socio-demográficos del mundo en la actualidad.
- Generar debates fundamentados sobre las características de las sociedades del siglo XXI, en sus aspectos socio-demográficos y territoriales en el contexto de la globalización.
- Construir redes conceptuales que reflejen los cambios en las relaciones y procesos sociales que dieron lugar a la construcción espacial a través del tiempo.
- Generar información a partir de la aplicación de técnicas cualitativas (testimonios orales, entrevistas, biografías) de análisis microsocial en temas de migración y representación social de los espacios.
- Diseñar experiencias de trabajo de campo que permitan, a través de la observación directa, comprender e interpretar distintas formas de organización socio-espacial a escala local.
- Elaborar trabajos de investigación y ensayos sobre el impacto de algunas actividades productivas en las condiciones de vida de la población a diferentes escalas.
- Realizar un diseño de investigación para estudiar las transformaciones socio-territoriales en espacios rurales y urbanos y su relación con las innovaciones tecnológicas en cuanto a transporte, comunicación e información.
- Analizar y debatir acerca de las distintas posturas e interpretaciones de la conflictiva relación sociedad–ambiente–tiempo.
- Organizar una muestra fotográfica para reflejar tanto la tendencia a la homogeneización cultural de la globalización, como la singularidad propia de cada cultura.
- Analizar, comparar y debatir la importancia del papel que desempeñan los movimientos sociales en Argentina, América Latina y el resto del mundo.
- Realizar encuestas e informes a escala local acerca de la percepción y las representaciones que tienen las personas sobre el espacio que habitan y sus problemas.
- Reconstruir situaciones de la realidad social cotidiana y enunciar generalizaciones, para comprender el funcionamiento de la realidad geográfica a distintas escalas.
- Utilizar los medios de comunicación como fuentes de información y confrontarlos con los planteos teóricos para reemplazar el conocimiento superficial por uno más objetivo, integral y político, utilizable en la búsqueda de soluciones a los problemas estudiados.
- Convertir el aula en escenario para la discusión de los problemas de población y los conflictos sociales.
- Desarrollar la capacidad de comprender e interpretar la realidad social desde la multidimensionalidad de los hechos y la multiplicidad de miradas

de los sujetos y actores sociales intervinientes.

- Analizar y problematizar los enfoques que estudian la dinámica de la población y su interrelación con los factores socio-territoriales, económicos y políticos.
- Indagar los problemas que se plantean en la recolección, medición y uso

de los datos estadísticos.

- Elaborar mapas temáticos sobre temas demográficos y socio-territoriales
- Elaborar diagnósticos de situación socio-demográfica sobre la base de datos recopilados mediante observación directa e indirecta, y comunicarlos a través de informes y otras formas de expresión oral y escrita.

Mapa de progreso

Población y sociedad Descriptor del alcance de la comprensión		
Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reconoce y caracteriza los distintos actores sociales y sus intencionalidades.	Explica mediante ejemplos el concepto de producción del espacio geográfico por las prácticas sociales.	Plantea situaciones que permitan reconocer la producción de espacio geográfico por las prácticas sociales.
Identifica y ejemplifica problemas de segregación espacial y de discriminación.	Discute el rol de diferentes movimientos sociales en la construcción del espacio.	Propone ejemplos donde se puedan identificar los distintos actores sociales con sus intencionalidades.
Reconoce que las prácticas de los actores sociales, contribuyen a la producción del espacio geográfico.	Explica el accionar de los distintos actores sociales de acuerdo con sus intencionalidades.	Organiza un debate sobre la estructuración social y las distintas formas de apropiación del excedente.
Reconoce los cambios o transformaciones que producen las sociedades, en la organización del espacio.	Caracteriza un actor social, y produce una historia de vida.	Compara instrumentos y recursos tradicionales, como cuadros, gráficos, mapas, tablas; con los recursos e instrumentos que ofrecen las TIC.
Reconoce, en el espacio geográfico, los conflictos y consensos entre distintos actores sociales, y en diferentes escalas geográficas.	Explica por escrito las relaciones que se establecen entre las dimensiones económica, política y cultural de la estructura social.	
	Ejemplifica con casos reales la apropiación del excedente por diferentes grupos sociales.	
Establece relaciones entre estratificación social y apropiación del excedente.	Establece semejanzas y diferencias entre diversas situaciones de desigualdad socio-territorial a diversas escalas.	Explica el comportamiento de diferentes variables o indicadores a partir de series estadísticas, considerando distintas escalas de análisis.
Establece relaciones entre las dimensiones económicas, políticas, y culturales de la estructura social.	Elabora un informe escrito sobre la relación entre cambio demográfico y niveles de desarrollo.	Elabora trabajos prácticos destinados a la adquisición de

Población y sociedad Descriptor del alcance de la comprensión		
Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Establece relaciones entre indicadores demográficos (natalidad, mortalidad, fecundidad, esperanza de vida, mortalidad infantil, necesidades básicas, pobreza) en espacios determinados.</p> <p>Adquiere destrezas en la construcción de tablas, gráficos y curvas a partir de series estadísticas para enriquecer el análisis de los indicadores sociodemográficos</p> <p>Utiliza TIC para construir gráficos, tablas, cuadros y mapas necesarios para la explicación de los fenómenos socio-demográficos.</p> <p>Representa y analiza cartografía temática sobre temas de población.</p> <p>Encuentra analogías para expresar la relación entre cambio demográfico y nivel de desarrollo.</p> <p>Identifica la etapa de la transición demográfica en que se encuentran los distintos continentes y/o países del mundo.</p>	<p>Reconoce y compara políticas de población de distintos países, los criterios a partir de los cuales se formularon y los resultados de las mismas.</p> <p>Elabora una presentación en <i>PowerPoint</i> sobre los de nuevos conflictos sociales en lugares determinados.</p> <p>Relaciona series estadísticas de información socio-demográfica.</p> <p>Formula hipótesis al inicio de un trabajo sobre la relación entre indicadores demográficos en un espacio determinado, y las reformula o las contrapone hacia el final del trabajo analizando, además, información bibliográfica y series estadísticas.</p>	<p>habilidades y destrezas en el manejo de estadísticas, gráficos y mapas sobre la realidad socio-demográfica contemporánea.</p> <p>Evalúa políticas de población implementadas por distintos países y sus consecuencias en la estructura de la población.</p>
<p>Argumenta las razones para explicar el fenómeno de la pobreza y la exclusión social.</p> <p>Explica los términos de discusión de distintas corrientes de pensamiento acerca de la relación entre población y recursos.</p> <p>Ejemplifica casos de conflictos sociales, religiosos, étnicos, etcétera.</p>	<p>Problematiza y valora la relación población-recursos, mediante ejemplos de actualidad.</p> <p>Problematiza y valora la relación cambio tecnológico-desocupación.</p> <p>Establece las consecuencias de la nueva división del trabajo en diversos ámbitos: territoriales, sociales, económicos y ambientales.</p>	<p>Propone búsquedas bibliográficas acerca de diversos problemas étnicos, religiosos, políticos y culturales a nivel mundial.</p> <p>Organiza salidas de campo para reconocer y caracterizar situaciones de exclusión social (segregación, pobreza, marginalidad).</p> <p>Propone estudios de casos de problemas socio-demográficos, para estudiarlos mediante el análisis multicausal y</p>

Población y sociedad Descriptor del alcance de la comprensión		
Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Argumenta sobre las consecuencias o impactos de la introducción de innovaciones tecnológicas, en el mundo del trabajo, en la movilidad territorial de la población y en las condiciones de vida.</p> <p>Comprende la relación existente entre proceso de globalización, incremento de los movimientos territoriales de población, surgimiento de sociedades multiculturales y pluriétnicas, y reacciones xenófobas o de intolerancia.</p> <p>Identifica y relaciona situaciones de desigualdad socio-económica y territorial en diferentes escalas espaciales.</p>		<p>multivariable.</p> <p>Organiza debates acerca la relación población–recursos a partir de información relevada por distintos medios.</p> <p>Realiza una red conceptual acerca de la nueva división del trabajo y sus efectos en las distintas dimensiones del espacio (física, social, económica, política y ambiental).</p> <p>Diseña experiencias de aprendizaje en las que los alumnos puedan construir y reconstruir la trama de relaciones sociales, políticas y económicas de la realidad social de la cual forman parte, y tomar una postura crítica y reflexiva sobre los problemas detectados.</p> <p>Propone actividades que estimulan el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y valorativo sobre los nuevos conflictos del mundo globalizado.</p> <p>Propone a los estudiantes una búsqueda bibliográfica sobre el impacto de las innovaciones tecnológicas en los mercados de trabajo, en la movilidad territorial de la población y en las condiciones de vida.</p>
<p>Conoce las distintas teorías que explican la movilidad territorial de la población.</p> <p>Utiliza la historia oral para reconstruir el pasado de migrantes.</p> <p>Compara mediante ejemplos experiencias migratorias y políticas migratorias vigentes en distintos países.</p>	<p>Valora los testimonios y los alcances del método biográfico en el estudio de las migraciones y sus consecuencias socio-territoriales.</p>	<p>Problematiza la movilidad territorial de la población en el mundo contemporáneo.</p> <p>Explica cómo se construye un diseño de investigación para el estudio de las migraciones, que prevea diferentes técnicas de recolección de datos, como la de los testimonios que, a través del análisis cualitativo, permite reconstruir trayectorias espaciales y experiencias de vida de los actores involucrados.</p>

Población y sociedad Descriptor del alcance de la comprensión		
Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Emplea el análisis multicausal para explicar los problemas sociales de la actualidad, los nuevos patrones de acumulación y de organización espacial.</p> <p>Evalúa el impacto de los procesos de globalización y reestructuración económica a nivel socio-espacial.</p> <p>Establece relaciones y argumenta sobre los cambios producidos en los espacios urbanos y rurales por las innovaciones tecnológicas en transporte, información y comunicaciones, y los nuevos modos de producción, de consumo y de habitación.</p> <p>Identifica ejemplos de casos en los que se detecte la nueva organización del trabajo surgida de los procesos de globalización y el modo de producción dominante.</p>	<p>Elabora un informe escrito acerca de las transformaciones producidas en los espacios urbanos y rurales como producto de las innovaciones tecnológicas en transporte, información y comunicaciones.</p>	<p>Propone trabajos de investigación sobre la transformación de los espacios urbanos y rurales en diferentes contextos temporales y espaciales.</p> <p>Diseña y realiza salidas de campo para reconocer las transformaciones operadas por diferentes agentes sociales en espacios urbanos y rurales.</p>

Bibliografía de referencia

- ARANGO VILA-BELDA, J. (2007). La población mundial. En J. ROMERO (coord.), *Geografía Humana: procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (2a. ed.). Barcelona: Ariel.
- ARAYA PALACIOS, F. (2006). Didáctica de la Geografía para la sustentabilidad. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 27-61.
- ARONSON, P. (2007). Significados y principales dimensiones de la globalización. En P. ARONSON, P. (coord.), *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- BOLOGNA, E. (2004, septiembre). *Espacio de vínculos y espacio de movimientos: la reversibilidad de las etapas de las corrientes migratoria*. Trabajo presentado en el 1º Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población ALAP, Cazambú- MG, Brasil.
- BLANCO, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teóricos-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M.V. FERNANDEZ CASO y R. GUREVICH (coord.), *Geografía, nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.
- CANALES CERÓN, A. (2001). La población en la era de la información. De la transición demográfica al proceso de envejecimiento. *Estudios demográficos y urbanos*, 048, pp. 485-518.
- CASTELLS, M. (1998). *La Sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CARAVACA BARROSO, I. (1998). Los nuevos espacios emergentes. *Revista Estudios Regionales*, 50, pp. 39-80.
- CEPAL/CELADE (2008). *Tendencias demográficas y protección social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

- CHACKIEL, J. (2004). *La dinámica demográfica en América Latina*. CEPAL/CELADE Serie Población y Desarrollo N°52, Santiago de Chile.
- DRUCKER, P. (1992). *Desde el capitalismo a la sociedad del saber*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- FERNANDEZ CASO, M.V. (coord.) (2007). *Geografía y Territorios en Transformación*. Buenos Aires: Noveduc.
- FITTIPALDI, R y VERDERA, G. (2007, octubre). *Teoría de las Redes Sociales. Aplicación al caso de migrantes chilenos en el Sudoeste Bonaerense*. Ponencia presentada en III Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, Mendoza, Argentina.
- FITTIPALDI, R. y otros (2009). Los inmigrantes bolivianos en el Valle Bonaerense del Río Colorado. Cambios en las modalidades de trabajo rural y sus efectos socio-territoriales. En M.VAQUERO y J.C. PASCALE (editores), *El territorio, las actividades económicas y la problemática ambiental del Sudoeste Bonaerense*. Bahía Blanca: EdIUNS.
- FITTIPALDI, R. y BIANCHI DIAZ, G. (2010, marzo). *Importancia de las redes sociales transnacionales para la continuidad del proceso migratorio de bolivianos al VBRC*. Ponencia Presentada en IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario Argentino- Chileno y IV Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales, Mendoza, Argentina.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1998). Nuevos espacios del consumo y exclusión social. *Annales de Geografía de la Universidad Complutense*, 18, pp. 47-63.
- _____ (2000). El espacio social del consumo en la cultura de la postmodernidad. *Estudios Geográficos*, n° 238, pp. 27-48.
- GARCÍA DELGADO, D. (2000). *Estado-Nación y Globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Barcelona: Ariel.
- GIDDENS, A. (2001). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización sobre nuestras vidas*. Buenos Aires: Taurus.
- HIERNAUX, D. y LINDON, A. (Dir.) (2006). *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Anthropos.
- LOPEZ SALAS, A. (2005). *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona: Anthropos.
- MANZANAL, M; ARZENO, M. y NUSSBAUMER, B. (2007). *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- MENDEZ, R. (2008). Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza. *Revista Huellas*, 12, pp. 128-155.
- MIRÓ C. (2007). La Población Mundial: situación en el período 2000-2005 y perspectivas al año 2050. *Boletín de AEPA*, pp. 21-31.
- OJEDA, M.L (2007). Desafíos para una ciudadanía inclusiva en la sociedad globalizada. En P.ARONSON (coord.), *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- RODRIGUEZ VIGNOLI, J. (2002). *Distribución territorial de la población de América Latina y Caribe: tendencias, interpretaciones y desafíos para las políticas públicas*. CEPAL/CELADE. Serie Población y Desarrollo 32. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- ROMERO, J. (coord.) (2007). *Geografía Humana: procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (2a ed.). Barcelona: Ariel.
- SANTOS, M. (1990). *Por una Geografía Nueva*. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____ (1995). *Metamorfosis de espacio habitado*. Barcelona: Oiko-Tau.
- _____ (1999). Territorio e saber local: algunas categorías de análisis. *Cadernos IPPUR/UFRJ*, 2, pp. 15-26.
- _____ (2000). *Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal*. Río de Janeiro: Editorial Record.
- _____ (2000). *La Naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. España: Ariel Geografía.
- SANTOS, M. y SILVEIRA, M.L. (1996). Globalización y Geografía: la compartimentación del espacio. *CEPEIG*, 33, pp. 5-12.
- SASSEN, S. (2007). *Una Sociología de la Globalización*. Buenos Aires: Katz.
- SOJA, E. N. (2008). *Posmetrópolis. Estudios críticos sobre ciudades y regiones*. Madrid: Ed. Traficantes de Sueños.

Núcleo III: Sociedad y naturaleza: procesos y sistemas interactuantes

Introducción

El espacio geográfico es el resultado de la interacción permanente entre los grupos humanos y la naturaleza en el tiempo. Esta interrelación genera ambientes con mayor y menor grado de transformación de acuerdo con las posibilidades técnicas de las diferentes sociedades, que transforman la superficie terrestre en espacio humanizado.

El paisaje, aspecto visible del espacio geográfico, ventana posible para observar el territorio, es una de las entradas para decodificar los elementos visibles e invisibles que forman parte de los procesos interactuantes en el sistema sociedad-naturaleza. En esta interacción tienen lugar procesos complejos que requieren estudiarse desde una perspectiva multicausal y multiescalar; considerando simultáneamente las dimensiones temporal y espacial.

La Geografía contribuye a educar ambientalmente a la sociedad en la medida que analiza las cuestiones ambientales desde la interacción entre la sociedad y la naturaleza. Además cumple un papel muy relevante en la formación de los individuos como sujetos activos, ya que estimula el desarrollo de actitudes y valores relativos a la preservación de la naturaleza y del medio ambiente. Pone especial énfasis en el estudio, el análisis y la explicación de la relación entre la sociedad y la naturaleza, mediada por los procesos de producción, apropiación, transformación y humanización del medio natural.

De este modo, la Geografía ayuda a “pensar ambientalmente” el espacio geográfico —próximo y lejano— desde un enfoque integrador; al articular la dimensión conceptual, procedimental y actitudinal en el tratamiento de los elementos, fenómenos y procesos que lo componen. De esta manera, fomenta el saber, saber hacer y saber ser de cada actor-ciudadano.

En el contexto de la degradación ambiental global, la educación del ciudadano

en cuestiones mediambientales a partir de la disciplina se convierte en un pilar imprescindible que aporta a la conformación de una sociedad sostenible, consciente de los principios de la sustentabilidad, que comprende los efectos de sus acciones sobre el ambiente.

Enseñar la problemática ambiental es, sin dudas, una actividad compleja. En efecto, los problemas ambientales son temas polémicos y de controversia social actual; pero, además, su abordaje requiere del posicionamiento ético y profesional del docente, tanto en el diseño de la propuesta como en su implementación. Por esto, es imprescindible favorecer, en el estudio de cada problema, la identificación de los valores que rigen la interpretación de la realidad y que guían las intervenciones en el espacio geográfico para, de esta manera, cuestionar la realidad, los actores intervinientes, los valores que guían la organización espacial y para pensar/plantear, eventualmente, valores alternativos que procuren alcanzar un mayor equilibrio en la relación sociedad-naturaleza.

Construir una sociedad con conciencia ambiental implica intervenir también en el modelo educativo, las pautas de consumo, los modos de producción, los valores, creencias e ideologías, etc. para alcanzar el desarrollo sustentable y sostenible en el tiempo. Por lo tanto, construir una sociedad cuya cultura se desarrolle en armonía con la naturaleza, es decir, una “cultura de lo ambiental”, es fundamental para educar ciudadanos participativos en el marco del desarrollo local.

Los ejes en torno a los cuales se organizan los temas de este núcleo son:

1. Los sistemas naturales y ambientales y las unidades de paisaje.
2. La valoración y la apropiación de los recursos.
3. La problemática ambiental como resultado de procesos múltiples con proyecciones presentes y futuras diversas.
4. La gestión ambiental desde el modelo del desarrollo sustentable.

Metas de comprensión

Que el futuro profesor comprenda:

Eje I: Los sistemas naturales y ambientales y las unidades de paisaje

- Los elementos del sistema natural, sus interacciones y la interpretación del su funcionamiento.
- La relación sociedad – naturaleza desde la complejidad de la interrelación de los subsistemas natural y social.
- El ambiente como expresión de la relación dinámica sociedad-naturaleza a través del tiempo en un territorio determinado.
- La importancia del enfoque sistémico para llevar a cabo un análisis integrado de las interrelaciones e interdependencias entre componentes, estructura y funcionamiento del ambiente.
- El ambiente como una realidad física y cultural, socialmente construido, y sus representaciones mental, gráfica y cartográfica.
- Las relaciones entre los diversos elementos del espacio natural (geomorfológicos, climáticos, edáficos, biológicos, hidrográficos) y la diversidad cultural que componen la complejidad ambiental.
- Los elementos que componen el paisaje de acuerdo con su origen, naturaleza, distribución, valorización y percepción social.
- La diversidad de paisajes naturales como resultado de la combinación de elementos geomorfológicos, climáticos, edáficos y biológicos.
- La importancia del trabajo de campo en la apreciación de la diversidad de paisajes y la necesidad de su preservación.
- La representación del paisaje desde los diversos lenguajes geográficos para enriquecer el análisis de sus componentes.
- La historia ambiental como producto de la interacción entre los procesos de apropiación de los recursos naturales y las transformaciones tecnológicas y productivas.
- Los efectos de los procesos naturales en la organización del territorio.
- La proyección de los procesos y fenómenos ambientales globales en la escala local.
- La diferencia entre los tiempos de las sociedades y los de la naturaleza, desde una visión geohistórica de la relación sociedad-naturaleza.
- La valoración crítica de los grupos humanos del entorno inmediato y la organización socio-cultural para generar conciencia de pertenencia y acción responsable en el ambiente.
- La riqueza del diálogo crítico entre saberes de distinta naturaleza (científicos, experienciales, tradicionales y otros), en la elaboración de diagnósticos y en la toma de decisiones consensuadas sobre temas relacionados con el ambiente y sus transformaciones.
- El reconocimiento de la relación entre población y ambiente, entendida como capacidad de carga y huella ecológica.
- La interacción entre el sistema natural el sistema socioeconómico y el desarrollo humano.
- La incidencia de las variables económicas sobre los procesos de orden natural.
- El uso de técnicas y estrategias de relevamiento y procesamiento de la información ambiental cuali-cuantitativa para la elaboración de respuestas acerca de la realidad espacial.
- La cartografía como lenguaje y sistema de comunicación de hechos y procesos ambientales a distintas escalas.
- Los alcances y limitaciones del uso de los sistemas de información geográfica como herramienta para el análisis e interpretación de variables ambientales de origen natural y social, sus interrelaciones y consecuencias territoriales.
- La necesidad del abordaje interdisciplinario para el desarrollo sustentable.
- El uso de indicadores ambientales como herramientas básicas de información

sobre el estado actual del medio ambiente, su evolución y tendencias.

- La organización de la información ambiental en diagramas, gráficos y esquemas para comprender las interdependencias y jerarquías, y esbozar tendencias.

Eje 2: La valoración y la apropiación de los recursos

- Las variables de origen sociocultural, natural, tecnológico y económico que definen el concepto “recurso natural”.
- Los diferentes criterios de clasificación, desde un análisis basado en la complejidad.
- Los procesos sociales que definen las formas de valoración y apropiación de los recursos naturales en diversos espacios y procesos históricos.
- La valoración que las sociedades hacen de los recursos naturales como parte de los procesos de construcción del territorio a diversas escalas.
- La oferta y la evaluación de los recursos que resultan de la interdependencia entre las distintas variables que componen el sistema ambiental.
- El aprovechamiento integrado de los recursos naturales estratégicos como dinamizadores del desarrollo local sustentable de las comunidades.
- El manejo de los recursos naturales como respuesta a un conjunto de decisiones sociales organizadoras que, además, originan desequilibrios en distintas escalas.
- Las diferencias entre usos y funciones de los recursos naturales y su aprovechamiento integral.
- La influencia en la localización de las actividades económicas del potencial de uso de los recursos y la definición de áreas de reserva y preservación.
- Los patrones de utilización de los recursos naturales, según diversos circuitos productivos.
- La participación y la transversalidad de la perspectiva geográfica en la planificación y la gestión de los recursos para favorecer la articulación

entre los distintos niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil.

- El uso de distintas estrategias metodológicas para el estudio del manejo de los recursos naturales (ordenamiento ambiental, evaluación de impacto ambiental, incentivos económicos, sistemas de información geográfica), desde un enfoque de racionalidad ambiental.
- La representación cartográfica de la distribución de los recursos y la localización de los agentes que intervienen en su manejo a escala local, regional y global.
- El impacto ambiental generado por la apropiación desigual de los recursos naturales en el territorio.
- El impacto ambiental y los nuevos ordenamientos territoriales, según la valoración de los recursos.
- Análisis de los diversos indicadores de sustentabilidad -económicos, ecológicos, sociales, culturales y políticos- para la producción de informes sobre evaluación de recursos.
- Las consecuencias de la incorporación de los OGM (organismos genéticamente modificados) en los ecosistemas y en la salud humana.
- Las nuevas formas de producción, como la agricultura agroecológica, que permiten la preservación de la biodiversidad, el ciclaje de nutrientes, la optimización del uso de recursos locales y el aprovechamiento del conocimiento tradicional.

Eje 3: La problemática ambiental como resultado de procesos múltiples con proyecciones presentes y futuras diversas

- La diversidad de variables de origen natural, social, político, económico y cultural que interactúan en la definición de problemas ambientales.
- Las dimensiones que intervienen en los distintos criterios de clasificación de problemáticas ambientales, especialmente las vinculadas con el impacto territorial a diversas escalas (global, regional, local).

- La evaluación de causas y consecuencias en la identificación de variables y emisión de juicios de valor.
- La diferencia entre los problemas ambientales con proyección global (calentamiento global, deterioro de la capa de ozono, lluvia ácida) y los problemas con impacto regional y/o local (deforestación, desertización, erosión, contaminación).
- Las diferencias entre contaminación y degradación, y su impacto diferencial de acuerdo con el uso del suelo predominante.
- Los problemas ambientales que afectan al espacio urbano y rural, los factores que los determinan y las transformaciones territoriales, sociales y económicas que producen.
- Las variables que operan en los problemas de origen natural, y que determinan la diferencias entre riesgo y desastre.
- La evolución histórica y la proyección de problemas ambientales locales, útiles para la anticipación de escenarios futuros.
- La diferencia en la valoración y percepción de los problemas ambientales, considerando la diversidad de contextos socio-ambientales.
- Los conflictos de intereses entre distintos actores individuales y/o institucionales de diferentes niveles de organización en torno a la discusión de los problemas ambientales.
- El riesgo como construcción socio-histórica.
- El análisis del riesgo a partir de conceptos tales como peligrosidad o amenaza, vulnerabilidad, exposición e incertidumbre.
- La consideración de dimensiones físicas, económicas, sociales, culturales, políticas y educativas en la evaluación de la vulnerabilidad de una comunidad.
- La problematización del conocimiento como estrategia que permite aplicar los saberes adquiridos a nuevas situaciones-problema emergentes.
- La construcción del conocimiento ambiental a partir del procesamiento

de la información procedente de registros orales, escritos, documentales, cartográficos, gráficos, etcétera.

- La correspondencia entre la diversidad de metodologías/técnicas y las diversas concepciones del conocimiento ambiental.
- La aplicación de la racionalidad ambiental a situaciones problemáticas para generar estrategias de acción participativa.

Eje 4: La gestión ambiental desde el modelo de desarrollo sustentable

- El rol estratégico de los gobiernos locales en la construcción de espacios y modos de producción y de gestión basados en el desarrollo sustentable.
- La necesidad de promover espacios interdisciplinarios para atender las demandas de conocimiento y desarrollo de instrumentos de gestión ambiental, que permitan el trabajo conjunto.
- Los modelos políticos y legislación en el diseño de medidas de prevención (normativa, investigación, planificación, E.I.A., categorías de áreas protegidas y de manejo del riesgo) y corrección (recuperación, auditorías ambientales) desde un modelo de desarrollo sustentable.
- La existencia de formas alternativas de producción (agroecológica, por ejemplo), enfoques económicos alternativos (economía social y solidaria), y de intercambio comercial distinto (comercio justo), que fortalecen las capacidades locales y las sociedades civiles en el marco del desarrollo local.
- La importancia de la aplicación de los S.I.G. como herramienta para la planificación ambiental.
- La diversidad de teorías y prácticas que abordan, desde diferentes ángulos, los conceptos de *educación, ambiente, desarrollo social y educación ambiental*.
- La valoración de la educación ambiental como un instrumento de la gestión ambiental para el desarrollo local de las comunidades.

- La diversidad de prácticas educativo-ambientales como consecuencia de la evolución teórico-metodológica de los estudios ambientales.
- Los desafíos actuales de la participación ciudadana en procesos de desarrollo local, a través de los organismos sociales, los clubes, las ONG y los medios de comunicación.
- La importancia de aplicar una metodología activa, flexible, y participativa en el estudio de los problemas ambientales, orientada hacia una gestión ambiental participativa, que potencie el compromiso profundo de los sujetos en la comunidad de pertenencia.
- Considerar la planificación de la enseñanza-aprendizaje, desde la concepción del paradigma de la complejidad, como instancia que articula la teoría y la práctica.
- La educación ambiental como el desarrollo de conocimientos y técnicas, y como práctica comunitaria que se realiza en ambientes concretos.
- La importancia de la educación comunitaria, el cuidado del patrimonio, de los recursos y de la soberanía para el desarrollo de la identidad cultural.
- El diseño, gestión e implementación de proyectos educativos que integren la dimensión ambiental a partir del estudio del ámbito local.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje como un espacio de comunicación, participación e interacción en la reflexión y problematización de las problemáticas ambientales del desarrollo.
- La aplicación de propuestas innovadoras de educación geográfica y ambiental para la elaboración de Agenda XXI escolares.
- La importancia de potenciar actitudes de austeridad, fortalecer la identidad, las tradiciones culturales, la independencia y la soberanía, entre otros valores imprescindibles para adoptar el desarrollo sostenible como principio organizador.

Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo el futuro profesor deberá transitar por experiencias que le permitan:

- Aplicar el razonamiento geográfico basado en la proyección territorial y el análisis dinámico y multiescalar.
- Introducir el análisis temporal en la búsqueda de explicaciones acerca del presente y futuro de la problemática ambiental.
- Utilizar diversas metodologías para complementar los estudios cuantitativos con los cualitativos, la observación con la experimentación y la intervención directa con la reflexión.
- Adquirir la capacidad de búsqueda y selección de información pertinente para mejorar la comprensión de los fenómenos y problemas ambientales.
- Poner en juego el pensamiento lógico y la investigación científica en el análisis de valores.
- Identificar los componentes de los problemas y analizarlos a diversas escalas.
- Analizar conflictos ambientales mediante el estudio de casos, como estrategia que permite el análisis ambiental multidimensional.
- Aplicar los procedimientos metodológicos y técnicos para el análisis de datos e información ambiental (cartografía ambiental, SIG).
- Utilizar diversas de fuentes de información científica para relevar información, contrastarla y evaluarla con el fin de desarrollar posturas personales y razonadas sobre temas ambientales emergentes locales y/o globales.
- Aplicar la casuística como herramienta para la interpretación, comprensión y explicación de la realidad; como dispositivo de trabajo y como posibilidad de articulación de escalas de análisis.
- Desarrollar la capacidad de cooperación, planificación y exploración de soluciones compartidas a problemáticas actuales.

- Participar del diseño e implementación de propuestas locales de vinculación entre la institución y la comunidad.
- Analizar de manera crítica procesos y situaciones coyunturales a distintas escalas espaciales y temporales.
- Manejar habitualmente procedimientos que favorecen la comprensión de la realidad social (lectura de estadísticas, interpretación de gráficos, confrontación de fuentes, lectura de imágenes, etcétera).
- Problematicar el conocimiento como estrategia favorecedora del pensamiento complejo y la argumentación fundamentada.
- Desarrollar capacidades analíticas, interpretativas, argumentativas y comunicativas.
- Emplear mapas conceptuales para descubrir las relaciones entre sujetos y objetos espaciales.
- Realizar experiencias en las que el manejo de distintas fuentes cartográficas permite la localización y análisis espacial, y el conocimiento de la diversidad y el sentido de pertenencia.
- Presentar los resultados de las investigaciones en diversos soportes (mapas, gráficas, esquemas, etcétera).
- Aplicar diversas técnicas de relevamiento (cuanti y cualitativas) para el tratamiento de la información espacial y ambiental.
- Organizar los contenidos en torno a ejes problematizadores que permiten la integración de las dimensiones social, económica, política, ambiental, territorial, física y cultural.
- Diseñar e implementar propuestas de enseñanza contextualizada, y comunicar las experiencias resultantes.
- Diseñar proyectos de enseñanza que permitan aplicar los principios de localización, multicausalidad, comparación, correlación, contextualización y multiperspectividad.
- Realizar proyectos educativos comunitarios que, desde la dimensión ambiental, permitan direccionar las instituciones educativas hacia la demanda social de las comunidades.

Mapas de progreso

Sociedad y naturaleza: procesos y sistemas interactuantes Descriptor del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Relaciona los diferentes elementos que integran la esfera natural y humana, así como los procesos de cada una que originan los diversos ambientes.	Analiza y explica la relación entre sociedad y naturaleza en el contexto de los procesos de producción, apropiación, transformación y humanización del medio natural.	Realiza trabajos de campo para la interpretación de la realidad, considerando los elementos interactuantes.
Conoce el vocabulario propio de la Geografía y diferencia los constructos clave.	Evalúa las intervenciones de las sociedades en el subsistema natural.	Selecciona, secuencia y jerarquiza contenidos y estrategias didácticas de acuerdo con el nivel de los alumnos.

Sociedades y naturaleza: procesos y sistemas interactuantes

Descriptor del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Distingue los procesos característicos de la naturaleza y los procesos inherentes a la sociedad, a través de la interpretación de problemas ambientales.	Distingue y explica, a través del análisis comparativo, hechos, procesos y fenómenos que, en la realidad, se imbrican. Elabora cartografía temática que permite visualizar el resultado de procesos interactuantes.	Diseña abordajes teórico-metodológicos para aprender significativamente los procesos naturales, las actividades humanas y su impacto en el espacio geográfico.
Interpreta la diversidad de paisajes naturales y humanos mediante el análisis de sus elementos y sus interrelaciones Clasifica acciones humanas y procesos naturales de acuerdo con los tiempos en los que se desarrollan.	Participa de debates acerca de conflictos ambientales. Interpreta los conceptos pilares de la Geografía en el diseño de la educación ambiental. Identifica indicadores ambientales en el análisis del estado actual del medio ambiente para comprender su evolución y tendencias.	Propone el análisis de las diferentes posturas políticas, económicas y culturales subyacentes a los problemas ambientales, con el fin de interpretar contextualizada acciones e intenciones analizables en el corto, mediano y largo plazo.
Reconoce la importancia de la diversidad biológica y de la diversidad cultural en la relación sociedad-naturaleza. Desarrolla habilidades para el diseño de cuadros, esquemas, mapas temáticos y esquemas conceptuales sobre temas relacionados con los procesos físico naturales, las relaciones sociedad-la naturaleza y los problemas ambientales.	Relaciona los procesos y fenómenos globales en la proyección local. Desarrolla habilidad en la búsqueda de información científica que contribuya a analizar problemas actuales a lo largo del tiempo.	Escoge diversos paradigmas para estudiar la relación sociedad-naturaleza.
Reconoce la complejidad y multicausalidad de los problemas ambientales a partir del análisis de casos. Identifica e interpreta los indicadores ambientales en el análisis de la relación población-ambiente.	Desarrolla una valoración crítica de los problemas que afectan al mundo actual y argumenta en qué medida la organización socio-cultural provoca alteraciones en el espacio geográfico. Organiza el estudio de problemas complejos utilizando diagramas, gráficos y esquemas que permitan visualizar la multicausalidad.	Problematisa los contenidos y los jerarquiza para abordar comprensivamente conflictos actuales. Deconstruye críticamente elementos y actores que intervienen en problemas reales. Propone el conocimiento de contenidos y metodologías para desarrollar en los estudiantes mayor sensibilidad, creatividad e imaginación en la búsqueda conjunta de

Sociedades y naturaleza: procesos y sistemas interactuantes

Descriptor del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
	Comprende la importancia de la gestión ambiental y la participación ciudadana para mitigar los efectos de los problemas actuales y disminuir o evitar perjuicios futuros.	soluciones a los problemas actuales.
Establece diferencias entre usos y funciones de los recursos naturales.	Reconoce la importancia del aprovechamiento integrado de los recursos naturales.	Estimula la comprensión de los problemas ambientales globales, regionales y locales, considerando el rol del estado y de los ciudadanos.
Analiza la relación entre desarrollo y ambiente de acuerdo con los distintos paradigmas de la Geografía.	Desarrolla propuestas interdisciplinarias de desarrollo sustentable.	Propone el desarrollo de investigaciones para desarrollar propuestas interdisciplinarias en el marco del desarrollo sustentable.
	Explica la relación entre modelos de desarrollo y problemas ambientales a distintas escalas.	Coordina debates acerca de la valoración de los recursos naturales.
		Desarrolla material de estudio y lleva a la práctica estrategias propias de la metodología activa con el fin de incentivar la participación, el involucramiento y la responsabilidad en la toma de decisiones tendientes a la sustentabilidad.
		Promueve el interés en la búsqueda de documentación y bibliografía que favorezca la construcción del conocimiento.

Bibliografía de referencia

- ALBALADEJO, C. (2002). Una Argentina “discreta”. La integración social y territorial de las innovaciones de las familias rurales en el partido de Saavedra. *Revista Universitaria de Geografía*, 10(1 y 2), pp. 131-148.
- ANEAS DE CASTRO, S. (2000). Riesgos y Peligros: Una visión desde la Geografía. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 60.
- ARAYA, F. (2006). Didáctica de la geografía para la sustentabilidad. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 27-61.

- BARTOL, M.C. (2003). *Una Propuesta Curricular alternativa desde el enfoque ambiental*. Publicación en las 1º Jornadas Argentino-Chilenas de Educación Ambiental del Trabajo, San Martín de Los Andes, Argentina.
- _____. (2005, octubre). *Terremotos, riesgo sísmico y planificación en la Historia de los sanjuaninos*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina, Academia Nacional de la Historia, Buenos Aires, Argentina.
- BARTOL, M.C. y ROBLEDO, M. (2007, junio): *La enseñanza de la geografía en la EGB II*

y Polimodal. *La formación docente universitaria, reflexiones y acciones de articulación en San Juan*. Ponencia presentada en el I° Congreso de Geografía de Universidades Nacionales, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

CARDONA, D. (2001, junio). *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo*. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre Vulnerabilidad en Desastres. Teoría y Práctica, Wageningen, Holanda.

DURAN, D. (2002). *Manual de capacitación docente. Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración del Aprendizaje-Servicio y la Educación ambiental*. Buenos Aires: Fundación Educambiente.

_____. (2007). Innovaciones en la educación geográfica. Apreciaciones aplicadas al nivel medio de la Argentina. *Revista Ecoportal*. Recuperado el 3 de abril de 2010, de http://www.ecoportal.net/Temas_Especiales/Educacion_Ambiental/Innovaciones_en_la_educacion_geografica._Apreciaciones_aplicadas_al_nivel_medio_de_la_Argentina.

FERNÁNDEZ CASO, M.V. (2006). *Las Condiciones del Cambio en la Enseñanza de la Geografía*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*. Serie Los Documentos. UBA. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

FUNTOWICZ, S. y DE MARCHI, B. (2000). Ciencia posnormal, capacidad reflexiva y sustentabilidad. En E. LEFF (Coord.), *La complejidad ambiental*. España: Siglo XXI.

GUDYNAS, E. (2002). *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sustentable*. Argentina: Ediciones Marina Viste.

GUHA, R. y GADGIL, M. (1993). Los hábitats en la historia de la humanidad. En M. GONZALEZ DE MOLINA y J. MARTINEZ ALIER (Eds.), *Historia y Ecología*. Madrid: Marcial Pons.

GUREVICH, R. (2005). *Sociedades y Territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

HERZER, H. (1999, julio). *Construcción del riesgo, desastre y gestión ambiental urbana. Pers-*

pectivas en debate. Ponencia presentada en International conference: Research Community for the Habitat Agenda. Linking research and policy for the sustainability of human settlements, Ginebra.

GTZ, Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2003). *Conceptos Básicos sobre Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable*. Colección Educar para el Ambiente. Manual para el docente. Buenos Aires.

LAVELL, A. (1996). Degradación ambiental, riesgo y desastre urbano. Problemas y conceptos: Hacia la definición de una agenda de investigación. En M. FERNANDEZ (comp.), *Ciudades en riesgo*. Lima: La Red.

LEFF, E. (Coord) (2000). *La complejidad ambiental*. México: Ed. Siglo XXI.

LORDA, M.A.; BRÓNDOLO, M., ZINGER, S., CAMPOS, M. y DEL POZO, O. (2002). Definición de unidades geoespaciales-problema como base para la gestión del desarrollo sostenible en el Suroeste Bonaerense. *Revista Universitaria de Geografía*, 9(2), pp. 49-66.

LORDA, M.A. Y BRÓNDOLO, M. (2006). El paisaje como expresión concreta de las prácticas sociales. *Geodemos*, 9 y 10, pp. 117-135.

LORDA, M.A., PRIETO, N.; KRASER, B. (2007, septiembre). *El fortalecimiento de la enseñanza de la Geografía a partir de la educación en valores. Experiencia en la Universidad Nacional del Sur*. Ponencia presentada en XVIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humana, Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa.

MARRÓN GAITE, M.J. y OTROS (2007). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Universidad de Valencia y AGE.

MARRÓN GAITE, M.J. (2009, noviembre). *Investigación en Geografía. Concepto y método en las distintas etapas y tendencias*. Curso de postgrado de Metodología cualitativa de investigación en Geografía, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

MÉNDEZ, R. (2008). Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza. *Revista Huellas*, 12, pp. 128-155.

MENOYO, M. A. y NOVO, M. (2006). *Desarrollo Local y Agenda XXI. Una visión social y Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

MORELLO, J. y METTEUCCI, S. (2000). Singularidades territoriales y problemas ambientales de un país asimétrico y terminal. *Realidad Económica. Ambiente y Territorio*,

169, pp.70-96.

NATENZON, C. E. (2007). La vulnerabilidad social como dimensión del riesgo. Análisis de la zona costera del río de la Plata. En M. V. FERNANDEZ CASO (Coord.), *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

MATTEUCCI, S.D. y DADÓN, J.R. (2002). *Zona costera de la Pampa Argentina*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

PALERMO, V. y REBORATTI, C. (Comp.) (2007). *Del otro lado del río. Ambientalismo y política entre uruguayos y argentinos*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa.

PENGUE W. (Comp.) (2008). *La apropiación y el saqueo de la naturaleza. Conflictos*

ecológicos distributivos en la Argentina del Bicentenario. Buenos Aires: GEPAMA Fundación Heinrich Boll - Lugar Editorial.

PENGUE, W. (2009). *Fundamentos de Economía Ecológica*. Buenos Aires: Ed. Kaikron.

SILI, M., (2000). *Los espacios de la crisis rural. Geografía de una pampa olvidada*. Bahía Blanca: Ediuns Génesis.

SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (2008). *¿Por qué enseñar Geografía en el siglo XXI?* Recuperada el 3 de abril de 2011 de <http://www.docstoc.com/docs/13282167/Ense%C3%B1ar-Geograf%C3%ADa>

SVAMPA, M. Y ANTONELLI, M. (Eds.) (2009). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Núcleo IV: Dimensiones territoriales del desarrollo

Introducción

Los análisis sobre el desarrollo constituyen uno de los estudios multidisciplinares de especial relevancia para la Geografía. En éstos se establece la importancia de la dimensión de la dinámica cultural de la sociedad entrelazada con la estructuración económica históricamente constituida. Los resultados de dichos análisis pueden ser utilizados como insumo para la implementación de políticas sociales y territoriales. En efecto, la necesidad de ampliación de la ciudadanía en sus dimensiones civil, política y —muy especialmente— social con vistas a promover una distribución más equitativa de la riqueza en distintos contextos productivos está en el centro de los intereses de este tipo de estudios.

En este núcleo se observan los rasgos centrales de las distintas concepciones de desarrollo vigentes desde mediados del siglo XX; la imbricación de los planos económico, político, cultural y social; el papel de los estados nacionales y de los estados locales en la definición de políticas y propuestas de desarrollo territorial; y la ampliación del derecho al uso del espacio. En tal sentido, la comprensión de las características referidas a las formas productivas, los regímenes de propiedad, las distintas estructuras sociales, las diversidades étnicas, las culturas políticas y las movilizaciones sociales y socioterritoriales son centrales para entender el carácter asumido por el desarrollo de los distintos países y sus territorios.

A nivel internacional el aumento de la brecha entre los países que presentan mayor despliegue económico y distribución más equitativa de su riqueza respecto de aquellos relativamente más desfavorecidos forma parte de una dinámica caracterizada por el despliegue del desarrollo desigual y combinado del sistema económico en dicha escala. Otros aspectos a considerar a dicho nivel son el creciente peso del capital financiero, la extinción de nuevos territorios modelables a las necesidades de expansión geográfica del capitalismo y la permanente rivalidad entre naciones por mercados para el aprovisionamiento de recursos naturales y ubicación de sus mercancías. En este contexto se inscribe la especificidad de los países relativamente menos aventajados, entre ellos los de América Latina —cuya intelectualidad produjo un potente arsenal teórico para entender su particularidad durante el siglo XX. Así es posible abordar los casos nacionales —con especial énfasis el argentino— evitando en su estudio la reducción de sus características y problemáticas a factores puramente endógenos.

Abordar las temáticas del desarrollo requiere no perder de vista las dificultades derivadas de la centralidad detentada por la categoría espacio en los estudios y discusiones en Geografía —la cual necesita ser especialmente ponderada aunque sea particularmente enriquecedora la puesta en duda de tal centralidad para el análisis geográfico— ya que esta fuerte presencia puede en ocasiones dar lugar al surgimiento de espacialismos: a modo de ejemplo, la tradicional y heteróclita

distinción entre países desarrollados y subdesarrollados dificulta la adecuada comprensión de la complejidad de las formas por las cuales las sociedades generan sus propias geografías. El estudio de las perspectivas actuales acerca de las dimensiones territoriales del desarrollo contribuye, por lo tanto, a desmontar miradas espacialistas a la vez que economicistas y evolucionistas en torno a esta temática prevalecientes en distintos niveles del sistema educativo.

Los ejes en torno a los cuales se organizan los temas de este núcleo son:

1. Evolución histórica de la categoría “desarrollo”.
2. Diversidad cultural.
3. Desigualdad económica.
4. Movimientos sociales y socioterritoriales.
5. Heterogeneidad estructural.
6. Derechos ciudadanos.
7. Políticas sociales universales y focalizadas.
8. Articulación entre estados nacionales y estados locales.

Metas de comprensión

Que el futuro profesor comprenda:

Eje 1: La Evolución histórica de la categoría “desarrollo”

- El carácter sociohistórico y sociopolítico de toda reflexión y de toda propuesta de intervención técnica orientada al desarrollo social y territorial, recurriendo a las declaraciones de los principales gobernantes de América Latina a partir de mediados del siglo XX.
- La evolución de la noción de “desarrollo” desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.

Eje 2: Diversidad cultural

- La manera en que los argumentos centrados en la dimensión de lo cultural cobraron importancia en los discursos sobre el desarrollo, a través de las sugerencias establecidas en los documentos de los organismos internacionales de crédito.
- La mejora de la comprensión del papel de los elementos intervinientes en el desarrollo como resultado de la incorporación de los temas de diversidad cultural.
- La desigual apropiación de los frutos del progreso técnico al interior de las sociedades.

Eje 3: Desigualdad económica

- La influencia del contexto neoliberal de fines del siglo XX en la consolidación de las perspectivas centradas en el desarrollo endógeno.
- La comunicación de los resultados de indagaciones acerca del desarrollo mediante textos de divulgación para públicos amplios.
- La evolución de valoración del desarrollo sustentable en distintos ámbitos y a lo largo del tiempo.
- Las principales líneas expositivas en torno al concepto de progreso, desde las teorías del desarrollo.
- La relación entre generación de riqueza y distribución del ingreso, típica de cualquier programa o propuesta de desarrollo.

Eje 4: Movimientos sociales y socioterritoriales

- La incidencia de la relación entre la estructura de clases y el clivaje étnico en gran parte de los conflictos socioterritoriales en América Latina.
- La necesidad de contextualizar a las acciones y los discursos de los diferentes movimientos sociales y socioterritoriales en contextos nacionales específicos, teniendo en cuenta que un mismo movimiento puede actuar tácticamente de manera diferente en distintos países.

- La lectura y escucha crítica de las declaraciones públicas de los dirigentes de los movimientos socioterritoriales en relación con la defensa de los derechos sociales y ambientales.
- Las explicaciones sobre los movimientos socioterritoriales, desarrolladas con el lenguaje propio de la Geografía, alejado de estereotipos y prejuicios.
- La tensión entre la demanda sectorial de los movimientos socioterritoriales y la universalidad de los estados nacionales, que intentan incluirlas en un proyecto de promoción del desarrollo.
- El incremento del peso y presencia de las distintas organizaciones no gubernamentales en las cuestiones de desarrollo a raíz de los profundos cambios en el papel del Estado desde el último tercio del siglo XX.

Eje 5: Heterogeneidad estructural.

- La consideración de las motivaciones políticas de los Estados nacionales en tensión con las de los organismos internacionales de crédito en los estudios sobre el desarrollo.
- La articulación y coexistencia de diferentes estilos de desarrollo a nivel nacional, analizada mediante estudios comparativos.
- La combinación, en el nivel internacional, de los desiguales complejos territoriales desarrollados a nivel nacional.

Eje 6: Derechos ciudadanos.

- Los efectos de la ampliación o restricción de los derechos sociales, desde la perspectiva de los estudios sobre el desarrollo.

Eje 7: Políticas sociales universales y focalizadas.

- El estrecho vínculo entre políticas sociales focalizadas y extensión de las perspectivas neoliberales.

- Lectura de distintas fuentes en torno a las principales líneas argumentativas respecto de contraer partidas presupuestarias orientadas a la ampliación de los derechos sociales universales.
- El modo en que la extensión de las políticas sociales focalizadas incide negativamente en la distribución equitativa de los recursos.

Eje 8. Articulación entre estados nacionales y estados locales.

- Las formas de abordar el estudio de la simultaneidad de distintas escalas de análisis en torno a la incidencia de los diferentes procesos socio-económicos y políticos implicados en el desarrollo.
- La identificación de intereses y perspectivas valorativas de los diversos actores sociales en un contexto de promoción de desarrollo local.

Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo el futuro profesor deberá transitar por experiencias que le permitan:

- Leer o escuchar declaraciones de gobernantes y relacionarlas con informes académicos sobre el desarrollo, para reconocer la importancia del vínculo entre los políticos y los pensadores comprometidos con la concepción de modelos de desarrollo en América Latina a mediados del siglo XX.
- Analizar distintos planes de desarrollo orientados a la búsqueda del equilibrio regional para discutir críticamente el carácter economicista de los estudios sobre el desarrollo y las propuestas políticas estatales de intervención territorial en el siglo XX.
- Leer documentos sobre programas de privatización y descentralización del Estado, orientados por el ideario neoliberal de fines del siglo XX y realizar, por contrastación, la valoración del legado del pensamiento social latinoamericano del siglo en relación con las características del desarrollo territorial en el continente, más allá de su componente economicista.

- Realizar estudios de caso que revelen la articulación entre los aspectos económicos, políticos y culturales de las demandas territoriales, para explicar el vínculo entre la emergencia de las dimensiones sociopolíticas y culturales en los estudios sobre desarrollo y el creciente interés académico por el estudio de las demandas de los movimientos socioterritoriales en la Argentina y en América Latina.
- Observar las líneas de tensión entre el Estado en sus distintos niveles, los movimientos socioterritoriales y las organizaciones no gubernamentales con relación a las problemáticas emergentes en los modelos de desarrollo vigentes, haciendo especial hincapié en el estudio de movilizaciones de la sociedad civil debido a problemas ambientales que cuestionan explícitamente las bases de los modelos de desarrollo vigentes.
- Analizar los tipos de vinculación entre las distintas formas de la economía moderna y las economías campesinas, para reconocer la heterogeneidad estructural de la Argentina y América Latina.
- Reconocer la importancia de la ampliación de la ciudadanía social para los actuales procesos y proyectos de desarrollo, a través del análisis de las variables centrales analizadas por la demografía social (ingreso, escolaridad, tasa de mortalidad infantil, etc.), con el fin de comprender el vínculo entre las políticas sociales universales y la distribución de los frutos del progreso técnico.
- Analizar planes gubernamentales de asistencia y desarrollo social para identificar las políticas sociales universales y las focalizadas, y reconocer a qué modelo de desarrollo presente –o pasado que pervive en el presente– corresponden.
- Analizar, a través de la observación en la vida cotidiana, el papel del Estado como facilitador u obstructor del desarrollo a nivel nacional.
- Realizar estudios de casos de planificación estratégica de carácter local para determinar las posibilidades y límites del Estado local como impulsor del desarrollo local en contextos específicos.
- Reconocer los nuevos aportes al tema del desarrollo a través de la lectura de papers académicos.
- Leer o escuchar discursos de los políticos y plataformas de partidos políticos para identificar diversas perspectivas sobre el desarrollo territorial.
- Desarrollar el hábito de leer sistemáticamente periódicos de circulación nacional y regional, para identificar los modelos explícitos o implícitos de desarrollo que aceptan o promueven y analizar el modo en que, en algunos casos, estos pueden mutar de acuerdo con los intereses más inmediatos y la coyuntura política.
- Plantear las consecuencias en el desarrollo de las posturas emanadas desde ciertos sectores de poder social, económico y mediático profundamente refractarias a las propuestas y acciones de intervención económica y territorial orientadas a la ampliación de la dimensión social de la ciudadanía.

Mapas de progreso

Dimensiones territoriales del desarrollo Descriptores del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>A través de la lectura de planes concretos de intervención territorial, reconoce que el concepto de desarrollo y las políticas de desarrollo territorial son construcciones sociales e históricas, que constituyen un campo de debate en el que convergen miradas disímiles.</p> <p>Conoce, a partir del estudio de casos, el papel que le cabe a la cultura como elemento que contribuye al desarrollo territorial.</p> <p>Observa distintos tipos de materiales (escritos y audiovisuales) y establece la distinción entre, las condiciones de existencia de los movimientos socioterritoriales, los discursos que elaboran; y los relatos de los medios de comunicación.</p> <p>Observa que las configuraciones territoriales de la Argentina y América latina pueden ser entendidas desde la heterogeneidad estructural constitutiva de sus sociedades.</p> <p>Identifica la diferencia central entre políticas sociales universales y focalizadas en relación con sus efectos territoriales.</p> <p>Comprende que los derechos sociales, civiles y políticos se amplían o restringen de acuerdo con los contextos históricos y sociopolíticos.</p>	<p>Valora el legado del pensamiento latinoamericano del siglo XX en materia de estudio y reflexión sobre el desarrollo.</p> <p>Explica con ejemplos concretos en qué consiste la discusión entre los partidarios de la globalización y los de la teoría del imperialismo, para analizar modelos de desarrollo, actualmente en pugna.</p> <p>Discute posibles sesgos extremadamente culturalistas en algunas propuestas actuales de desarrollo.</p> <p>Identifica, a través del análisis de casos concretos, los clivajes por los que discurren los conflictos en torno al desarrollo, impulsados por movimientos socioterritoriales en América latina.</p> <p>Explica, observando los criterios de localización de empresas transnacionales concretas, cómo se articulan estas con las lógicas económicas y culturales diversas, características de la heterogeneidad estructural de América latina.</p> <p>Reconoce a qué matrices de pensamiento referidas al desarrollo se corresponden las políticas universales y las focalizadas, analizando casos concretos de expansión o retracción de las mismas.</p>	<p>Explica que las propuestas de desarrollo son siempre políticas y nunca consisten en una mera aplicación de instrumental técnico orientado a la gestión territorial.</p> <p>Propone el análisis de planes de intervención social y territorial para reconocer el papel del Estado como impulsor del desarrollo territorial.</p> <p>Plantea problemas territoriales para discutir distintas posibilidades de abordaje y definir caminos posibles de resolución.</p> <p>Identifica, en la vida cotidiana, la tensión entre la cultura circundante de los alumnos en la escuela media (familiar, escolar y barrial) y los modelos globales que les son propuestos.</p> <p>Explica, a través de ejemplos, en qué consisten las movilizaciones socioterritoriales, en qué se diferencian del movimiento obrero clásico, cuáles son sus posibles convergencias y cómo inciden en la toma de decisiones estatales en materia territorial y de ampliación de los derechos sociales.</p> <p>Propone una búsqueda de información acerca de la implementación de políticas sociales en distintos medios de comunicación, a fin de observar su carácter focalizado o universal y las dimensiones territoriales implicadas.</p>

Dimensiones territoriales del desarrollo

Descriptor del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Advierte, a través del análisis de distintos planes y propuestas de desarrollo social, que, actualmente, en Argentina y América latina tienden a coexistir políticas sociales focalizadas y universales en un número importante de planes de intervención territorial para el desarrollo a distinto nivel.</p> <p>Mediante el análisis de propuestas concretas de ordenamiento territorial en segmentos específicos de la superficie terrestre, advierte la existencia de las articulaciones entre los estados locales y otras instancias de mayor jerarquía (no necesariamente estatales) necesarias para concebir un plan de desarrollo territorial.</p>	<p>Identifica, a través de la lectura de periódicos y la escucha de medios audiovisuales de comunicación, la tensión entre la lógica de los estados nacionales y las grandes empresas de capital globalizado con relación a la concepción de desarrollo.</p>	<p>Genera situaciones en las cuales sea posible bosquejar los principales argumentos de carácter mercadocéntrico o empresarial y estadocéntricos sobre cuestiones de desarrollo local o nacional.</p> <p>Aplica una variedad de recursos para demostrar la composición heterogénea y la imposible neutralidad valorativa del llamado Tercer Sector.</p> <p>Diseña estrategias de lectura crítica de distintos materiales periodísticos que permita a los alumnos identificar la ausencia de objetividad en el abordaje de temas relativos al desarrollo social y territorial.</p>

Bibliografía de referencia

- ALBUQUERQUE, F.; COSTAMAGNA, P. y FERRARO, C. (2008). *Desarrollo económico local, descentralización y democracia. Ideas para un cambio*. Buenos Aires: Unsam Edita.
- ARONSKIND, R. (2001). *¿Más cerca o más lejos del desarrollo? Transformaciones económicas en los '90*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- _____. (2007). Preguntas sobre el desarrollo a comienzos del siglo XXI. En BASUALDO, V. y FORCINITO, K. (ed.), *Transformaciones recientes en la economía argentina: tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Prometeo.
- ARROYO, D. (2009). Políticas sociales. Ideas para un debate necesario. Buenos Aires: La Crujía.
- BECCARIA, L. (2002). Empleo, remuneraciones y diferenciación social en el último cuarto de siglo del siglo XX. En AAVV, *Sociedad y sociabilidad en la década de los '90*. Buenos Aires: Biblos.
- BECCARIA, L. y GROISMAN, F. (ed) (2009). *Argentina desigual*. Buenos Aires: Prometeo.
- BORON, A. (2002). *Imperio e imperialismo. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*. Buenos Aires: CLACSO.
- BRESSER PEREIRA, L. C. (2010). *Globalización y competencia. Apuntes para una macroeconomía estructuralista del desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARDOSO, F. y FALETTO, E. (2003). *Dependencia y desarrollo en América latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARDOSO, F. y FOXLEY, A. (ed.) (2009). *A medio camino. Nuevos desafíos de la democracia y el desarrollo en América latina*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- CASTEL, R. y otros (2003). *Desigualdad y globalización. Cinco conferencias*. Buenos Aires: Manantial-UBA.
- DELAMATA, G. (2007). La ciudadanía en el movimiento social. En E. VILLANUEVA y A.

MASSETTI, Movimientos sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy. Buenos Aires: Prometeo.

_____ (2009). *Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.

DELAMATA, G. y ARMESTO, M. (2005). Construyendo pluralismo territorial. Las organizaciones de desocupados del Gran Buenos Aires en las perspectivas de sus bases sociales. En G. DELAMATA, *Ciudadanía y territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales*. Buenos Aires: Espacio.

DEVÉS VALDÉS, E. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: desde la CEPAL al neoliberalismo* (Vol 2). Buenos Aires: Biblos.

FEDERICO SABATÉ, A. M. y ROBERT, F.G. (1990). La planificación urbana: evolución y perspectivas. En J.L. CORAGGIO (ed), *La investigación urbana en América Latina*. Quito: Ed. Ciudad.

FERNANDES, B.M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *OSAL*, 16, pp. 273-283.

GARCÍA CANCLINI, N. (2002). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós.

GARCÍA DELGADO D. y NOSETTO, L (comp.) (2006). *El desarrollo en un contexto posneoliberal*. Buenos Aires: Fundación CICCUS.

GIARRACA, N. y GRAS, C. (2001). Conflictos y protestas en la Argentina de finales del siglo XX. En N. GIARRACA, *La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Buenos Aires: Alianza.

GONZÁLEZ BOMBAL, I. (comp.) (2003). *Nuevos movimientos sociales y ONGs en la Argentina en crisis*. Buenos Aires: CEDES.

GRIMSON, A. (2004). *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2003). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2006). *Spaces of Global Capitalism. Towards a Theory of Uneven Geographical Development*. New York: Verso.

_____ (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.

HIERNAUX NICOLAS, D. (1998). Reestructuración económica y cambios territoriales en México. Un balance 1982-1995. En DE MATTOS, C.; HIERNAUX NICOLAS, D.; RESTREPO BOTERO, D., *Globalización y territorio. Impactos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

KLIKSBERG, B. (2008). *Pensamiento social estratégico. Una nueva mirada a los desafíos sociales de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LAURELLI, E. (dir.) (2004). *Nuevas territorialidades: desafíos para América latina frente al siglo XXI*. La Plata: Ediciones al margen.

LUSTIG, N. (1998). Pobreza y desigualdad: un desafío que perdura. *Revista CEPAL*, Número extraordinario CEPAL Cincuenta Años, pp. 297-313.

MADEROY, O. (2008). *Otro desarrollo. El cambio desde las ciudades y las regiones*. Buenos Aires: UNSAM Edita.

MALLIMACI, F. y SALVIA, A. (2005). *Los nuevos rostros de la marginalidad*. Buenos Aires: Biblos.

MARSHALL, T. (1992). Ciudadanía y clase social. En T. MARSHALL y T. BOTTOMORE. *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada.

MARTINEZ GONZÁLEZ-TABLAS, A. (2000). *Economía política de la globalización*. Barcelona: Ariel.

MASSETTI, A. (2009). *La década piquetera. Acción colectiva y protesta social de los movimientos territoriales urbanos*. Buenos Aires: Nueva Trilce.

MERKLEN, D. (1991). Asentamientos en La Matanza. *La terquedad de lo nuestro*. Buenos Aires: Catálogos.

_____ (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.

NOVICK, M. y PÉREZ SOSTO, G. (coord.) (2008). *El Estado y la reconfiguración de la protección social. Asuntos pendientes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

NUN, J. (2003). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PALERMO, V. y REBORATTI, C. (2007). *Del otro lado del río. Ambientalismo y política entre uruguayos y argentinos*. Buenos Aires: Edhasa.

- PORTO GONÇALVES, C. W. (2003). A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. En J. SEOANE. *Movimientos sociales y conflicto en América latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI.
- _____ (2002). Latifundios genéticos y existencia indígena. *Revista Chiapas*, 14, pp. 7-30.
- REBORATTI, C. (1990). Agribusiness y reestructuración agraria en la Argentina. En E. LAURELLI; J. LINDEMBOIM, *Reestructuración económica global. Efectos y políticas territoriales*. Buenos Aires: CEUR.
- RODRÍGUEZ, O. (1998). Heterogeneidad estructural y empleo. *Revista CEPAL*, Número extraordinario CEPAL Cincuenta Años, pp.315-331.
- ROFMAN, A. (1999). *Las economías regionales a fines del siglo XX. Los circuitos del petróleo, del carbón y del azúcar*. Buenos Aires: Ariel.
- ROFMAN, A. y ROMERO, L. A. (1997). *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Nueva edición actualizada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ROSENTHAL, P. (1996). La evolución de las ideas y las políticas para el desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 60, pp. 7-20.
- SCHUSTER, F. (2005). Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva. En SCHUSTER y otros (comp.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.
- SEN, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores.
- _____ (2008). Una mirada estratégica a los temas sociales clave: la pobreza, el mal y el delito. En B. KLIKBERG (comp.), *Pensamiento social estratégico: una nueva mirada a los desafíos sociales de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SORJ, B. (2005). *La democracia inesperada*. Buenos Aires: Prometeo.
- _____ (comp.) (2010). *Usos, abusos y desafíos de la sociedad civil en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SORJ, B. y MARTUCELLI, D. (2008). *El desafío latinoamericano. Cohesión social y democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SPICKER, P.; ÁLVAREZ LEGUIZAMÓN, S. y GORDON, D. (ed) (2009). *Pobreza. Un glosario internacional*. Buenos Aires: CLACSO.
- SVAMPA, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- _____ (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- SVAMPA, M. y ANTONELLI, M. (ed) (2009). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- SVAMPA, M. y PEREYRA, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- SZTULWARK, S. (2006). *El estructuralismo latinoamericano. Fundamentos y transformación del pensamiento económico de la periferia*. Buenos Aires: Prometeo.
- TIRONI, E. (ed) (2008). *Redes, estado y mercados. Soportes de la cohesión social latinoamericana*. Santiago: Uqbar Editores.
- TOBÍO, O. (2008). La didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales frente al avance de la economía política de la incertidumbre. En C. CUESTA y P. MOGLIA (comp.), *Las Didácticas Específicas y la formación del docente como profesional*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- _____ (2009, agosto). *Protesta social y condiciones estructurales en el norte de Salta. Una exploración sobre la noción de 'masa marginal'*. Ponencia presentada en XXVII Congreso Alas, Buenos Aires, Argentina.
- _____ (2010). *Entre el estado y los movimientos sociales: sobre la recreación de lo público en función de la planificación territorial*. Ponencia presentada en XI Coloquio de Geocrítica, Buenos Aires, Argentina.
- VILLANUEVA, E. y MASSETTI, A. (comp.) (2007). *Movimientos sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Prometeo.
- ZICCARDI, A. (comp.) (2002). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Núcleo V: Organización territorial en el capitalismo globalizado

Introducción

En los albores del siglo XXI, las contribuciones más recientes de la Geografía permiten sostener el carácter social de su objeto de estudio: el espacio geográfico. Con toda su carga teórico-epistemológica, este espacio del presente se funde en las coordenadas espacio-temporales de la globalización. El régimen capitalista de acumulación organiza el espacio para su reproducción y es una condición necesaria en los procesos de diferenciación social intrínseca a la generación del capital. Por eso, se puede afirmar que el capitalismo globalizado organiza el espacio. En este sentido, cabe mencionar que la fase de modernización capitalista se diferencia de las etapas anteriores ya que se organiza en torno del tecno-productivo, en el que las tecnologías de la información y las comunicaciones colaboran en el despliegue económico-territorial de la actividad productiva y financiera, lo que permite una ampliación geográfica de cobertura mundial nunca antes lograda (De Mattos, 2008). Este proceso necesita tanto fronteras nacionales permeables, como adecuación de los Estados-Nación a las nuevas reglas del juego capitalista.

La reestructuración productiva derivada de las innovaciones tecnológicas hace necesario el debate sobre las consecuencias socio-territoriales de estos procesos y el reconocimiento de la intensificación del flujo disimétricos inter e intra territoriales, que inaugura una organización territorial en red con otras diferenciaciones y desigualdades territoriales. El desarrollo de las innovaciones tecnológicas no suprime el territorio ni las distancias; sino que origina, por un lado, una nueva organización espacial de carácter planetario o global, de funcionamiento interdependiente; y por otro, implica una nueva forma de desarrollo desigual, esto es, una producción diferenciada de los territorios, más compleja y más excluyente. Esta interacción a escala planetaria impone la necesidad de explicar los fenómenos espaciales con una mirada multiescalar.

La Geografía del presente es la de las profundas mutaciones territoriales derivadas de los procesos económicos, que implican la emergencia del espacio de los flujos, los procesos de desterritorialización/reterritorialización; los conflictos y tensiones territoriales de amplio espectro y de las cuestiones que atañen al nuevo Estado. Estos problemas son ejemplos posibles para abordar una Geografía comprometida en la búsqueda de alternativas y la propuesta de soluciones. De tal manera, a la hora de pensar en una propuesta de organización de desempeños de comprensión disciplinar en relación con la organización del territorio, se proponen cinco principales líneas analíticas. El futuro docente deberá comprender, entonces, que los procesos que surgen de las nuevas relaciones sociales en el espacio son de carácter multidimensional y multiescalar; que el territorio no es neutro, sino que tiende a reproducirse; y que el componente temporal es inseparable de la dinámica espacial.

Los ejes en torno a los cuales se organizan los temas de este núcleo son:

1. La reestructuración del sistema productivo capitalista globalizado y la nueva división espacial del trabajo.
2. Espacio de redes y flujos versus espacio de lugares.
3. El espacio y el rol del Estado.
4. Nueva reorganización territorial urbana y rural.
5. Conflictos territoriales de raíz étnica-identitaria

Metas de comprensión

Que el futuro profesor comprenda:

Eje 1: La reestructuración del sistema productivo capitalista globalizado y la nueva división espacial del trabajo.

- La organización del territorio en su dimensión histórica, según las prácticas de los diferentes actores sociales y sus intencionalidades.
- El uso de las TIC en la comprensión de los elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis territorial.
- La importancia del territorio en el actual proceso de globalización desde diferentes abordajes teóricos y metodológicos.
- Los diversos procesos territoriales y sus movimientos con disímiles velocidades, que se articulan en múltiples escalas de análisis.
- La categoría “escala” como herramienta conceptual y metodológica en el análisis de la organización territorial.
- El abordaje de los estudios territoriales mediante los principios de complejidad, multiperspectividad, diversidad, cambio, incertidumbre, controversia y pluralismo.
- El territorio como resultado espacial de una relación socialmente construida.
- La importancia de la aplicación de los distintos lenguajes geográficos en la representación y comunicación de los procesos que afectan a las sociedades y a los territorios como estructuras en permanente cambio.
- La manera en que las dimensiones culturales, políticas y económicas de los territorios pueden ser captados mediante representaciones simbólicas, gráficas y cartográficas.
- La diferenciación territorial como producto de una nueva división del trabajo, determinada por un nuevo modelo de acumulación dominante y sus consecuencias sociales, económicas, políticas y ambientales.

- La utilización del lenguaje escrito como herramienta para recoger un variado abanico de testimonios que permiten interpretar geográficamente la dinámica y el funcionamiento de los territorios.
- La gestión, el gobierno de los territorios y los principios que lo sustentan.
- Los modelos teóricos de análisis territorial como herramienta compleja para la comprensión de la realidad social cambiante y dinámica.
- Las nuevas formas de apropiación de los recursos naturales asociadas a las nuevas formas de valorización del capital.
- Los debates geográficos actuales sobre los cambios en el rol del estado y el concepto de soberanía en el marco de la mundialización económica.
- La importancia de utilizar el lenguaje numérico y realizar y comunicar investigaciones para enriquecer las expresiones y conceptualizaciones geográficas.
- La complejidad en el análisis de las categorías territoriales interpretadas a través de los SIG, y la importancia de sus resultados para la comprensión de la dinámica espacial.
- La utilidad de la integración y la combinación de los lenguajes geográficos para comprender de la reestructuración del sistema productivo capitalista globalizado.

Eje 2: Espacio de redes y flujos versus espacio de lugares.

- La reestructuración de la organización territorial en torno a redes y flujos como consecuencia de la actual fase o momento del modo de producción capitalista.
- La utilización de diferentes fuentes de información analizadas a la luz de postulados teóricos, como herramienta para enriquecer el análisis de los problemas territoriales derivados del espacio de los flujos.
- La existencia de un pluralismo conceptual acerca de la noción de redes y flujos en el marco de su difusión territorial.

- La autonomía relativa que marca la evolución distintiva de los territorios, aunque estén sometidos a la lógica del sistema global.
- El modo en que el espacio de los flujos convive con el espacio real, modificando la conceptualización y jerarquía de distancia, vecindad y límites.
- La razón por la que, en el espacio de las redes y los flujos, los nodos constituyen la materialidad del sistema.
- La articulación de la teoría y la empiria mediante la observación directa y la recolección de datos en el medio local.
- La observación de la lógica espacial a escala local.
- La emergencia de nuevos artefactos territoriales ligados al espacio de las redes y los flujos —que marcan sus características y su dinámica— en el contexto de la globalización.
- La existencia de diversas interpretaciones de científicos sociales acerca de la relevancia del territorio en relación con el espacio de los redes.
- El análisis de la información gráfica y estadística sobre las inversiones extranjeras directas a escala global como herramienta para visualizar la densidad de los flujos globales y su impacto en la diferenciación espacial.
- La existencia de diversas fuentes de información estadística relacionadas con las formas de organización del territorio legitimadas por la comunidad científica.
- El modo en que las TIC representan herramientas de diferenciación socio-territorial.
- Las modificaciones en los mercados de trabajo locales que dan cuenta de la transformación tecnológica y organizativa de la economía global.
- La afirmación de las identidades locales como reacción al espacio de los flujos.
- El modo en que las innovaciones en las telecomunicaciones y las mejoras en los sistemas de transportes cambiaron las formas de apropiación de los territorios.
- La selección de la escala de análisis como proceso directamente relativo a la problemática a abordar.

- La hipermovilidad del mundo actual como proceso altamente selectivo, ntensivo en el tiempo y extensivo en el espacio.

Eje 3: El espacio y el rol del Estado.

- El modo en que el nuevo escenario económico global pone al descubierto la cuestión de la soberanía y la descentralización de poder hacia niveles estatales inferiores.
- La reestructuración de las relaciones entre Estado y sociedad civil como producto del proceso de globalización.
- Lo global y lo local como partes de un mismo proceso que modifica la estructura y el rol tradicional del Estado-Nación.
- El nuevo régimen de acumulación que resulta de la subsidiaridad del Estado y el fortalecimiento de la acción privada.
- Los tipos de políticas y decisiones que regulan las nuevas territorialidades.
- Los Estados como actores principales, pero no únicos, en el proceso de globalización.
- El modo en que los espacios del miedo se relacionan con la nueva cuestión social ligada a la fragmentación socio-territorial, el desempleo y la marginación social.
- El corrimiento del Estado de Bienestar y la aparición de nuevos actores e instituciones que establecen la orientación y el contenido de los procesos sociales.
- Las nuevas formas de regulación y de governance implicadas en el ordenamiento de los territorios.
- La manera en que la crisis del socialismo real, la supremacía capitalista y los acontecimientos del S-III conformaron un nuevo orden político internacional.
- La elaboración e interpretación del lenguaje gráfico y cartográfico para localizar las problemáticas relacionadas con los cambios en el rol del Estado y el territorio.

- Las nuevas perspectivas del desarrollo local como resultado de la acción de diferentes actores sociales.
- El desarrollo local como proceso endógeno en el que se potencia la capacidad para la toma de decisiones a nivel local.
- El desarrollo local como resultado de la constitución y el fortalecimiento de redes y sistemas locales de actores en distintos recortes territoriales.
- La confrontación de perspectivas teóricas en el estudio de la relación Estado–sociedad–territorio como facilitadora de un pensamiento divergente.
- La importancia de analizar información de diferentes fuentes secundarias a escala global sobre problemas relacionados con las nuevas formas de gestión de la innovación en el ámbito local.
- La importancia de la redactar informes académicos acerca del rol del Estado en la organización espacial para difundir los cambios y las permanencias derivadas de esta relación.

Eje 4: Nueva reorganización territorial urbana y rural

- Nuevos marcos de referencia teórico-conceptuales que redefinen lo rural y lo urbano en el contexto de globalización.
- La configuración de los espacios rurales y urbanos a partir de las transformaciones estructurales generadas por los nuevos procesos sociales y la acción de los distintos agentes involucrados.
- La concentración y centralización de los procesos productivos como parte del proceso de transformación de los territorios rurales en el contexto de la globalización.
- Los efectos de la reestructuración económica en territorios rurales: la eliminación de variedades locales de productos y técnicas, la pérdida relativa de los sistemas regionales de producción –por adecuarse a las exigencias de los mercados

- Las relaciones entre mercado, producción agrícola, deterioro de las condiciones ambientales y conflictos sociales en economías exportadoras de producción primaria.
- La nueva ruralidad como un proceso asociado a actividades no tradicionales del ámbito rural.
- Los nuevos conflictos ambientales y sociales a diferentes escalas, derivados de la nueva ruralidad.
- El lenguaje gráfico como recurso que organiza la información sobre la nueva ruralidad en diverso grado de complejidad, de acuerdo con las diferentes etapas metodológicas de investigación.
- Las mutaciones socioterritoriales del ámbito rural en su relación con los mercados internacionales.
- Las características de los complejos agroindustriales en países de economía capitalista asociadas a la concentración de inversiones y de poder.
- La importancia de comunicar las problemáticas del espacio rural a través de videos, películas, documentales, etc., para generar debates.
- La comunicación de los resultados de las investigaciones sobre fenómenos rural a través del lenguaje cartográfico.
- El empleo del lenguaje estadístico para analizar y sintetizar información sobre la reestructuración de los espacios rurales.
- Las recientes transformaciones en las metrópolis como parte de un proceso profundizador de una estructura socio-territorial históricamente desigual, particularmente en las ciudades latinoamericanas.
- Las fotografías y los croquis geográficos como formas de expresión gráfica de realidades complejas, como los procesos de transformación de las metrópolis latinoamericanas.
- Las transformaciones recientes en las metrópolis y su papel en los procesos de desestructuración-reestructuración de la base económica, las consecuencias en la morfología, los mercados de trabajo y la segregación socio-espacial.

- La tendencia al aumento de las desigualdades socio-territoriales y la intensificación de los procesos de expansión urbana en las metrópolis latinoamericanas.
- El espacio urbano actual como espacio de poder-control.
- La tensión entre espacio público y privado en las grandes ciudades, y su relación con la autonomía del capital privado.
- Las ciudades contemporáneas y sus contradicciones internas en torno a la construcción de una memoria colectiva y a la convivencia de los espacios públicos y privados.
- La importancia de articular escalas en los sistemas de gestión territorial urbana y rural.
- La importancia de aplicar metodologías cualitativas para el análisis del comportamiento de los actores sociales y sus intencionalidades involucradas en el desarrollo territorial.
- Que las TIC se presentan como recursos para publicar y validar conocimientos acerca de la reorganización territorial urbana y rural.

Eje 5: Conflictos territoriales de raíz étnica-identitaria

- Las nuevas formas de entender la territorialidad y el lugar a partir del proceso de globalización económica.
- Las causas de la conflictividad religiosa y cultural en diferentes territorios del mundo actual.
- La existencia de diversas miradas teóricas que permiten seleccionar e interpretar información acerca de conflictos territoriales de origen identitario a diferentes escalas.
- Los cambios políticos derivados de la globalización económica y su relación con la coexistencia de varias identidades culturales en un mismo territorio.
- Las nuevas estrategias de movilización de la sociedad civil frente a los cambios en el sistema de control del Estado.

- La utilización del lenguaje escrito como herramienta para registrar testimonios que facilitan las interpretaciones geográficas sobre conflictos territoriales de origen étnico-identitario.
- Las relaciones entre globalización cultural, movimientos sociales e identidades colectivas.
- Que los movimientos alter-globalización plantean alternativas al actual modelo de acumulación en diferentes dimensiones.
- La utilidad de las TIC en el lenguaje gráfico, cartográfico y estadístico para representar categorías geográficas involucradas en los conflictos territoriales de raíz identitaria.
- La necesidad de contemplar los movimientos políticos y sociales, la acción de las organizaciones no gubernamentales, los movimientos religiosos, los grupos nacionalistas y los movimientos de derechos civiles y sexuales que tienen representatividad en un determinado territorio.
- Los nuevos movimientos sociales y sus repercusiones socioterritoriales.
- Los nuevos planteos de la geopolítica de los recursos.
- Las múltiples maneras de comunicar los hechos y principios que originan los conflictos territoriales.

Experiencias sugeridas para desarrollar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo el futuro profesor deberá transitar por experiencias que le permitan:

Eje 1: La reestructuración del sistema productivo capitalista globalizado y la nueva división espacial del trabajo

- Reconocer, mediante la lectura y análisis de textos, los elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis territorial.
- Realizar estudios de caso para analizar la organización territorial en sus dimensiones histórica, política, social y cultural.

- Interpretar, mediante la confrontación de autores, las concepciones relativas a la construcción de los territorios, los procesos territoriales, sus movimientos y flujos.
 - Diseñar proyectos de investigación geográfica en los que se pone en juego la comprensión de la nueva organización social derivadas de la división del trabajo.
 - Participar en debates de casos particulares que den cuenta de la complejidad de los problemas contemporáneos en la estructura de los territorios a diferentes escalas.
 - Reconocer y analizar cartografía a diferente escala que, en el contexto de la globalización, dan cuenta de la emergencia de nuevas formas territoriales.
 - Analizar por medio de juegos de simulación las diferenciaciones territoriales como producto de las organizaciones sociales y de las tensiones entre lo cultural, lo económico, lo político y lo ambiental.
 - Caracterizar y representar en diferentes lenguajes la producción del análisis de situaciones reales en el contexto de la globalización económica.
 - Utilizar distintos lenguajes geográficos para analizar, interpretar y sintetizar los datos del contexto.
 - Evaluar, por medio de la elección fundada, la confiabilidad y validez de distintas fuentes de información geográfica en el análisis de los territorios.
 - Comparar, mediante cuadros y esquemas de contenidos, la organización territorial local y otros territorios y escalas.
 - Utilizar diversas representaciones (gráficos, esquemas, maquetas) para explicar la relación entre estructuras, procesos, y actores en los territorios.
 - Utilizar la información obtenida de los diferentes lenguajes geográficos para comunicar sintéticamente la relación espacial de los procesos territoriales en el capitalismo globalizado.
 - Elaborar informes escritos sobre el rol del Estado en la organización territorial.
 - Buscar y analizar información procedente de diferentes fuentes, especialmente en formato digital, participando en espacios de interacción que den cuenta de los contenidos aprendidos.
 - Plantear situaciones problemáticas actuales relacionadas con la reestructuración social de los territorios a diferentes escalas.
 - Analizar trabajos de investigación sobre problemáticas territoriales que permitan inferir los sustentos teóricos, enfoques y metodologías utilizados.
 - Realizar lecturas, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas en diferentes formatos sobre la gestión y el gobierno de los territorios a diferentes escalas.
 - Ejemplificar con casos concretos las relaciones que se establecen en los niveles del Estado e identificar sus dimensiones en un análisis temporo-espacial.
 - Elaborar cartografía que de cuenta de la articulación de políticas económicas locales con las redes políticas y económicas en los espacios internacionales.
 - Buscar información y elaborar monografías o informes respecto de los procesos de valoración, apropiación y uso de los recursos naturales y de las relaciones sociedad-ambiente de los territorios a diferentes escalas espaciales.
 - Plantear analogías para comprender las prácticas sociales de los actores sociales en el territorio.
 - Aplicar la metodología de la investigación científica para comprender el rol de los Estados modernos en los conflictos ligados al territorio.
 - Debater sobre los riesgos y beneficios de las TIC, y su impacto en la dimensión territorial de los Estados.
- Eje 2: Espacio de redes y flujos versus espacio de lugares.**
- Analizar y contrastar los objetos y acciones espaciales en cada momento histórico del capitalismo.

- Recopilar y organizar información estadística y cartográfica que permitan dar cuenta de la red de flujos.
- Comparar diferentes concepciones acerca del espacio de las redes.
- Indagar y comparar casos testigo de empresa-red y su relación con los territorios.
- Recopilar, organizar y redactar informes sobre efectos de las TIC en el medio local.
- Distinguir la opción metodológica apropiada para el abordaje del impacto de las TIC en el mercado laboral.
- Analizar y debatir artículos científicos sobre las TIC y las implicancias socio-territoriales derivadas de su acceso desigual.
- Seleccionar crítica y reflexivamente las diferentes herramientas digitales de acuerdo con los fines propuestos.
- Plantear problemas a escala micro que permitan reflexionar acerca del valor de la identidad del lugar frente al espacio global.
- Comparar el crecimiento y expansión de las ciudades latinoamericanas, mediante estudios de casos.

Eje 3: El espacio y el rol del Estado.

- Deconstruir las nociones *Estado-Nación* y *territorio*.
- Generar ideas, hipótesis, supuestos e interrogantes con relación a la gestión de las ciudades en particular y de los territorios en general.
- Analizar comparativamente distintas situaciones estatales y subestatales de formación territorial.
- Argumentar la posición adoptada frente al pluralismo teórico-conceptual del desarrollo local.
- Dar coherencia y cohesión al discurso oral y escrito en relación con las políticas públicas de orden territorial.

- Aplicar habilidades de pensamiento divergente y trabajo colaborativo en el abordaje de la relación territorio-soberanía.
- Correlacionar los estudios de caso de problemáticas territoriales con situaciones similares en contextos diversos.
- Elaborar fichas de trabajo de fuentes documentales sobre la formación territorial de los procesos de diferenciación e integración nacional, regional y local del Estado Moderno.
- Localizar, describir e interpretar los principales conflictos geopolíticos a escala global, e identificar a los actores sociales involucrados.
- Elaborar y/o interpretar cartografía específica relacionada con los conflictos territoriales de origen étnico, político, cultural y ambiental.
- Debatir acerca de la gestión territorial participativa en sistemas sociales democráticos incluyentes y pluralistas.

Eje 4: Nueva reorganización territorial urbana y rural.

- Reconocer, mediante la lectura y análisis de distintas fuentes bibliográficas, la convergencia o divergencia de elementos teóricos conceptuales implicados en los estudios sobre los nuevos procesos de ruralidad.
- Realizar estudios de casos para interpretar las transformaciones de la organización territorial urbana y rural en sus dimensiones histórica y política; y para comprender las motivaciones de los actores sociales que las producen.
- Reconocer, mediante la confrontación bibliográfica, los movimientos y flujos de diversas velocidades que articulan, a variadas escalas, los procesos territoriales urbanos y rurales.
- Realizar estudios de casos de acuerdo con los principios de complejidad, multiperspectividad, diversidad y cambio en los procesos productivos de las nueva ruralidad.
- Elaborar instrumentos de comunicación, como informes, monografías, publicaciones, etc., que den cuenta de las transformaciones territoriales

urbanas y de los actores implicados.

- Planificar salidas de campo en las que se apliquen el conocimiento de las metodologías habituales de investigación geográfica para el estudio de la reorganización de los territorios urbanos y rurales.
- Participar en debates que den cuenta de la presión de los mercados internacionales y el rol del Estado en la reorganización de los territorios urbanos y rurales.
- Utilizar diferentes lenguajes geográficos para explicar que en el contexto de la globalización emergen nuevas formas territoriales que se caracterizan por su volatilidad y dinamismo.
- Caracterizar y representar diferentes roles que den cuenta de las diversas posturas asumidas por los actores sociales involucrados en los procesos de reorganización territorial urbana y rural.
- Buscar y seleccionar información en distintas fuentes acerca de la estructura territorial en relación con la nueva reorganización social y productiva de las metrópolis.
- Caracterizar y representar mediante diferentes lenguajes la interacción territorial entre los territorios urbanos y rurales en el contexto de la globalización económica.
- Explicar las diversas concepciones del territorio y su proceso de construcción a lo largo de la historia del conocimiento geográfico, y en el contexto de las ciencias sociales.
- Buscar y seleccionar información on line acerca de los nuevos elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis de la ciudad contemporánea.
- Diseñar y coordinar juegos de simulación para abordar problemáticas urbanas y rurales, y reconocer a sus protagonistas, sus intereses y valores.
- Comparar las transformaciones recientes de los modelos de ciudad europea y anglosajona con las ciudades latinoamericanas.

- Explicar, mediante informes escritos, la estructura social de los nuevos procesos de ruralidad, sus cambios y continuidades.
- Ejemplificar la relación entre el modo de producción capitalista y la restructuración territorial urbana y rural en sus múltiples dimensiones y escalas.
- Explicar, mediante analogías, la organización territorial urbana y rural en la dinámica local-global mediada por el modo de producción capitalista.
- Fundamentar, mediante diferentes fuentes bibliográficas, las distintas concepciones del espacio urbano.
- Elaborar analogías para explicar las funciones de los territorios rurales en la nueva división del trabajo y sus consecuencias multidimensionales a diferentes escalas.
- Reformular modelos teóricos para transformar el saber científico en un saber posible de ser enseñado.
- Diseñar y construir casos que faciliten la enseñanza de la nueva reorganización territorial urbana y rural, enfatizando sus alcances y limitaciones.
- Diseñar experiencias de campo que permitan la observación directa de los elementos constitutivos de la estructura social y territorial de las nuevas configuraciones rurales.
- Explicar las transformaciones territoriales, según las decisiones de diferentes agentes sociales que operan en el territorio.
- Construir e interpretar gráficos y esquemas que den cuenta de los resultados obtenidos de los estudios geográficos en relación con las problemáticas rurales actuales.
- Analizar trabajos de investigación para reconocer los cambios que experimentaron los modelos teóricos con respecto a la inclusión de los actores sociales en el tiempo.
- Debatir situaciones concretas, vinculando aspectos de la ciencia geográfica y la tecnología con el contexto socio cultural actual y su incidencia en la reorganización territorial urbana y rural a diferentes escalas.

- Seleccionar distintas fuentes de información geográfica y discernir sobre la confiabilidad y validez de sus contenidos en relación con la reorganización territorial en el contexto del capitalismo globalizado.
- Utilizar diversos tipos de representaciones (gráficos, esquemas, maquetas) para explicar las nuevas transformaciones de los espacios urbanos y rurales.
- Elaborar informes acerca de los procesos de aprendizaje y las actividades realizadas para la comprensión de los procesos de reorganización territorial urbana y rural en el contexto de globalización actual.
- Explicar, por medio de mapas conceptuales, la reestructuración económica, social y territorial de las metrópolis latinoamericanas.
- Transferir el modelo de análisis de los cambios tecno-productivos de la estructura urbana de las metrópolis centrales a las metrópolis periféricas, y evaluar las diferencias.
- Realizar diseños de investigación sobre los diferentes procesos de reorganización territorial urbana y rural.
- Plantear situaciones problemáticas relacionadas con la reestructuración social y territorial de las metrópolis latinoamericanas.
- Realizar lecturas interpretativas en libros y documentos on line sobre la gestión y el gobierno de los territorios urbanos y rurales a diferentes escalas.

Eje 5: Conflictos territoriales de raíz étnica-identitaria.

- Utilizar distintos lenguajes geográficos e instrumentos para analizar, interpretar y sintetizar los datos obtenidos del trabajo de campo sobre problemas territoriales en un área determinada.
- Analizar y discutir artículos científicos sobre conflictos territoriales de origen étnico-identitarios.
- Participar en actividades de campo que favorezcan el desarrollo de las habilidades propias del trabajo geográfico: recolección y procesamiento de datos, análisis de resultados y discusión de conclusiones.

- Observar y analizar videos relacionados con el papel de los actores sociales que protagonizan conflictos territoriales de origen identitarios.
- Elaborar cartografía y que muestre la articulación de políticas económicas locales con las redes políticas y económicas de espacios internacionales.
- Preparar monografías o informes respecto de los procesos de valoración, apropiación, y uso de los recursos naturales que originan los conflictos territoriales de origen identitarios.
- Investigar la labor de los especialistas nacionales e internacionales sobre el rol de los Estados modernos en los procesos de conflictividad religiosa y social.
- Discutir acerca de los riesgos y beneficios de las TIC en cuanto a su impacto en las dimensiones del territorio y en el trabajo profesional docente.
- Buscar y seleccionar, en diversas fuentes de información, información acerca de los nuevos elementos teórico-conceptuales implícitos en el análisis territorial de los conflictos identitarios.
- Reconocer, a través de entrevistas a los protagonistas, sus intereses y valores en relación con los conflictos territoriales analizados.
- Construir mapas conceptuales para explicar la estructura social de un territorio en función de los conflictos territoriales de origen identitario.
- Diseñar y construir casos de estudio que faciliten la enseñanza de los conflictos territoriales de origen identitario, enfatizando sus alcances y limitaciones disciplinares y pedagógicas.
- Diseñar experiencias de campo que permitan la observación directa de los elementos constitutivos de la estructura social y territorial de los conflictos territoriales de origen étnico.
- Seleccionar fuentes de información geográfica acerca de conflictos territoriales de origen étnico para evaluar su confiabilidad y validez.
- Construir casos de estudio para relacionar las causas de conflictividad étnica, religiosa y social en el escenario político mundial.

- Elaborar diferentes representaciones (gráficos, esquemas gráficos, maquetas) que muestren las causas de los conflictos territoriales de origen identitario.
- Utilizar diversos medios para comunicar los resultados de investigaciones geográficas sobre conflictos territoriales de origen étnico-religioso.
- Reconocer la metacognición como estrategia de aprendizaje en la construcción del conocimiento geográfico.

Mapas de progreso

Organizaación territorial del capitalismo globalizado Descriptoros del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconoce y caracteriza distintos componentes territoriales.</p> <p>Usa adecuadamente categorías analíticas y conceptos relativos al espacio urbano y rural.</p> <p>Establece relaciones entre estructuras territoriales y organizaciones sociales.</p> <p>Comprende el rol de los actores sociales, sus valoraciones e intereses en la configuración del territorio.</p> <p>Distingue las características del proceso de globalización multidimensional y su incidencia en el territorio.</p> <p>Identifica y describe las características del rol del Estado en la organización territorial.</p> <p>Reconoce la dimensión temporal en los procesos de organización del espacio</p> <p>Realiza trabajos de campo acordes a la metodología de la investigación geográfica.</p> <p>Conoce y aplica distintas técnicas cuanti y cualitativas en el análisis del espacio de redes.</p>	<p>Comprende la relación entre el contexto mundial actual y el análisis territorial desde una multiplicidad de procesos simultáneos y contradictorios.</p> <p>Conoce las organizaciones territoriales en sus múltiples dimensiones.</p> <p>Conoce los fundamentos, resultados y limitaciones de los diferentes métodos de estudio territorial.</p> <p>Interpreta los diferentes procesos territoriales desde un punto de vista histórico y comprende los procesos involucrados en las diferentes escalas de análisis.</p> <p>Reconoce la diferenciación territorial como producto de una nueva división del trabajo y sus múltiples consecuencias.</p> <p>Emplea los lenguajes específicos de la geografía.</p> <p>Ejemplifica los nuevos procesos de reestructuración de los territorios urbanos y rurales.</p> <p>Explica los desequilibrios territoriales que tienden a fragmentar/excluir o a incluir/integrar.</p>	<p>Reflexiona, reconoce e interpreta la secuencia didáctica relacionada con la nueva organización territorial en el contexto de la globalización.</p> <p>Reconoce e interpreta secuencias conceptuales en bibliografía actualizada en relación con problemáticas socioespaciales.</p> <p>Justifica la elección de propuestas de enseñanza destinadas a comprender los conceptos geográficos de interés social.</p> <p>Adopta, en su propuesta didáctica, una opción teórica relativa a la nueva división espacial del trabajo en el capitalismo globalizado.</p> <p>Tiene en cuenta, en su propuesta didáctica, contenidos actualizados en torno a los espacios rurales y urbanos en el mundo actual.</p> <p>Selecciona y utiliza experiencias de enseñanza con recurso a las TIC, para la adquisición de conocimientos acerca de la espacialidad del sistema capitalista avanzado.</p> <p>Selecciona y diseña formatos de comunicación de los en protocolos que permitan evaluar el aprendizaje de la</p>

Organizaación territorial del capitalismo globalizado

Descriptoros del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Procesa información sobre las distintas concepciones de la relación Estado-territorio, y confronta sus resultados.</p> <p>Integrando los conocimientos relativos a la nueva organización espacial.</p> <p>Caracteriza los procesos de reestructuración de los territorios urbanos y rurales.</p> <p>Ejemplifica la articulación de procesos territoriales a diferentes escalas y explica su funcionamiento.</p> <p>Argumenta las razones que originan los nuevos tipos de movilidad en el territorio.</p> <p>Predice las consecuencias de la apropiación diferencial de los recursos naturales.</p> <p>Selecciona casos para explicar los procesos y actores de los territorios rurales.</p> <p>Encuentra semejanzas y diferencias entre los procesos y actores que organizan los territorios urbanos y rurales.</p> <p>Observa videos e identifica las recientes transformaciones de las metrópolis en relación con la nueva organización del espacio global.</p> <p>Señala diferencias y similitudes de las transformaciones socio-territoriales entre las metrópolis centrales y las latinoamericanas.</p> <p>Infiere las consecuencias territoriales de los modelos de gestión pública.</p>	<p>Explica la acción de los estados como intermediarios de la tensión entre lo local y lo global.</p> <p>Discute y argumenta a favor y en contra de los movimientos alter-globalización y sus implicancias territoriales.</p> <p>Diseña salidas de campo y reconocer el impacto de los nuevos cambios tecno-productivos en la estructura urbana.</p> <p>Explica las razones de los cambios territoriales.</p> <p>Escoge nuevos criterios y categorías analíticas para el estudio de los procesos territoriales de las grandes metrópolis.</p> <p>Explica las razones por las que la reestructuración en las metrópolis latinoamericanas responde a <i>servicios banales</i>.</p> <p>Ejemplifica las desventajas del abandono de la ciudad como espacio de encuentro.</p> <p>Evalúa y ejemplifica el modo en que la ciudad puede ser espacio (sujeto) de desarrollo económico territorial.</p> <p>Conoce las semejanzas y diferencias entre las funciones de las metrópolis centrales y latinoamericanas.</p> <p>Explica las razones por las cuales los actores sociales y sus prácticas reestructuran la organización territorial.</p> <p>Predice los posibles impactos del actual modelo de acumulación tecno-productivo y de la acción de los diferentes actores sociales sobre el ambiente.</p>	<p>organización territorial del capitalismo actual.</p> <p>Selecciona y practica metodologías de enseñanza específicamente diseñadas para favorecer la comprensión de los espacios de redes en contraposición a los espacios de lugares, en el contexto de la integración de los espacios.</p> <p>Reflexiona sobre la propia práctica y la utiliza como objeto de investigación, para la actualización continua y el ensayo de metodologías innovadoras.</p> <p>Despierta el interés de los estudiantes por el análisis de los territorios locales, favoreciendo una mirada integral desde la articulación de escalas.</p> <p>Forma parte de proyectos institucionales interdisciplinarios que estudian la realidad local y las nuevas realidades urbanas y rurales en el contexto de los cambios del capitalismo global.</p> <p>Complementa su formación e integra las nuevas perspectivas interdisciplinarias que destacan la importancia de la Geografía para la interpretación de los problemas actuales en las metrópolis latinoamericanas.</p> <p>Evalúa reflexiva y críticamente la bibliografía escolar sobre configuraciones territoriales a diferentes escalas.</p> <p>Evalúa la comunicación de los resultados obtenidos por los alumnos y la redacción de comentarios y conclusiones, basados en los nuevos espacios de redes y flujos.</p> <p>Consulta bibliografía específica y actualizada sobre el rol</p>

Organizaación territorial del capitalismo globalizado

Descriptorres del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Relacionar el impacto de los cambios tecnológicos con los procesos de transformación de las grandes metrópolis.</p> <p>Comprende el proceso de formación de la ciudad difusa.</p> <p>Identifica los nuevos servicios que prestan las metrópolis latinoamericanas.</p> <p>Describe la ciudad contemporánea, su distanciamiento con las personas y la alienación de identidades.</p> <p>Describe la problemática socioterritorial de la ciudad contemporánea.</p> <p>Reconoce las ciudades contemporáneas como espacios de desarrollo económico territorial, y valoriza los recursos locales.</p> <p>Relaciona los procesos de reestructuración económica con el aumento de la desigualdad socioterritorial.</p> <p>Reconoce la articulación de políticas locales del Estado con las redes políticas y económicas de los espacios internacionales.</p> <p>Describe los procesos territoriales que producen diferencias geográficas en sus múltiples dimensiones.</p> <p>Explica las relaciones entre la modernización del espacio rural y la concentración de los procesos productivos en el capitalismo global.</p> <p>Describe la subordinación de los territorios rurales</p>	<p>Explica de qué modo la modernización de <i>lo rural</i> produjo concentración y centralización.</p> <p>Describe los cambios en los territorios rurales producto de las homogenización de los mercados.</p> <p>Ejemplifica la complementariedad de los territorios urbanos y rurales.</p> <p>Explica y relaciona las características funcionales de la nueva ruralidad</p> <p>Reconoce y aplica diversos lenguajes geográficos de acuerdo con las necesidades de investigación y comunicación de los resultados obtenidos.</p> <p>Explica la articulación de las políticas locales del Estado con las redes políticas y económicas de los espacios internacionales.</p> <p>Interrelaciona el análisis de la gestión ambiental, la geopolítica de los recursos naturales y los movimientos de justicia ambiental a diferentes escalas.</p> <p>Compara diversos modelos de gestión ambiental a diferentes escalas.</p> <p>Comunica los resultados de investigación geográfica sobre temas territoriales, teniendo en cuenta los destinatarios.</p> <p>Valora la utilización del vocabulario geográfico para explicar las problemáticas socio- espaciales del mundo</p>	<p>del Estado en el mundo globalizado, y realiza una adecuada transposición al aula, a través del análisis de los discursos. Selecciona ofertas de capacitación profesional que le permitan desarrollar propuestas didácticas innovadoras sobre el impacto de las TIC y las nuevas espacialidades.</p> <p>Justifica estrategias de enseñanza para comprender los movimientos sociales de origen identitario en el contexto de globalización.</p> <p>Diseña experiencias didácticas problematizadoras que favorezcan la comprensión de fenómenos socioterritoriales urbanos y rurales.</p> <p>Selecciona y adecua materiales didácticos para sus clases, apelando a recursos tecnológicos tradicionales y nuevas tecnologías para analizar conflictos territoriales de origen identitario.</p> <p>Adecua propuestas didácticas para la enseñanza de conflictos provocados por la nueva división internacional del trabajo.</p> <p>Adapta modelos didácticos a las circunstancias de su práctica profesional para mejorar la comprensión de los procesos territoriales globales.</p> <p>Presenta, en diferentes formatos, los resultados de investigaciones sobre la espacialidad de la nueva organización del sistema globalizado a escala local.</p> <p>Planifica trabajos de campo y diseña actividades acordes a</p>

Organizaación territorial del capitalismo globalizado

Descriptoros del alcance de la comprensión

Nivel 1. Al promediar la formación inicial

locales a las necesidades del mercado internacional.

Identifica las causas y consecuencias de los cambios en el territorio rural.

Explica la complementariedad entre los territorios urbanos y rurales.

Ejemplifica las nuevas ruralidades surgidas en el contexto de la globalización.

Investiga diferentes modelos teóricos válidos para el estudio de las organizaciones territoriales.

Utiliza diversos lenguajes geográficos para comunicar resultados.

Comprende que la construcción de cartografía temática responde a intereses y valores, y se relaciona con el contexto en el que se produce.

Usa TIC en el manejo de estadísticas, gráficos y recolección de información actualizada sobre la nueva organización del espacio global.

Aplica el lenguaje oral y escrito específico de la disciplina geográfica.

Nivel 2. Al finalizar la formación inicial

actual.

Juzga la pertinencia de un determinado lenguaje geográfico para comunicar contenidos relativos a la reorganización de los espacios urbanos y rurales en el mundo globalizado.

Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional

una postura teórica acerca de la problemática ambiental en las nuevas ruralidades.

Mantiene diálogo con otras disciplinas sociales para desarrollar interpretaciones adecuadas de los conflictos socioterritoriales en áreas urbanas.

Bibliografía de referencia

- ALVAREZ MORA, A. (1992). Problemas de investigación en historia urbanística. *Historia Urbana*, 1, pp. 83-102.
- BOISIER, S. (2004). Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo del lugar y en las manos de la gente. *Revista EURE*, 30(90), pp. 27-40.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- BOSQUE MAUREL, J. (1986). El espacio urbano: evolución y cambio en Geografía urbana. En A. GARCÍA BALLESTEROS (dir), *Teoría y práctica de la Geografía*. Madrid: Alhambra Universidad.
- CASTELLS, M. (1994). *La ciudad informacional: el ascenso de la ciudad dual*. Madrid: Alianza.
- _____ (1995). *La Ciudad Informacional: Tecnologías de la Información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza.
- _____ (1997). *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. I: La Sociedad en Red). Madrid: Alianza.
- CICCOLELLA, P. (1994). Reestructuración industrial y transformaciones territoriales. *Territorio*, 4.
- DE MATTOS, C. (2002, noviembre). *Redes, nodos y ciudades: transformación de la metrópoli latinoamericana*. Trabajo presentado en el VII Seminario de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Globalización y Territorio, Camagüey, Cuba.
- _____ (2008, mayo). *La tercera revolución urbana en América Latina ¿hacia lo urbano generalizado?* Conferencia magistral en el XI Seminario de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio, Querétaro, México.
- DELGADO CABEZA, M. (1996). La globalización. ¿Nuevo orden o crisis del viejo? Desde el Sur, *Cuadernos de economía y Sociedad*, 1, pp. 5-37.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO.
- PUYOL, R., MENDEZ, R. y ESTÉBANEZ, J. (1992). *Geografía Humana*. Madrid: Ed. Cátedra.
- FERNANDEZ CASO, M.V. y GUREVICH, R. (coord) (2007). *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. y otros (2001). *Globalización Capitalista. Luchas y Resistencias*. España: Ed. Virus.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1997). *Qué es una ciudad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- GARCÍA DELGADO, D. (1998). *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Buenos Aires: Ariel.
- GUREVICH, R y otros. (2000). *Los territorios en la economía globalizada*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- GUREVICH, R. (2005). *Sociedades y Territorios en Tiempos Contemporáneos. Una Introducción a la Enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires. Amorrortu.
- LAURELLI, E y otros (2001). *El despliegue territorial de la reestructuración económica*. Ponencia presentada en el VI Seminario Internacional Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio, Rosario, Argentina.
- LIPIETZ, A y LEBORGNE, D. (1994). *El posfordismo y su espacio*. Realidad Económica, 122.
- MÉNDEZ, R. (1997). *Geografía económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA VARCARCEL, J. (2000). *Los Horizontes de la Geografía*. Barcelona: Ariel Geografía.
- REBORATTI, C (1999). Agribusines y reestructuración agraria en la Argentina. En E. LAURELLI y J. LINDEMBOIN (comp), *Reestructuración económica global*. Buenos Aires: Ed. CEUR.
- ROCCATAGLIATA, J. A. (2001). *Territorio y Gestión. Ciudades, Regiones y Territorios en el espacio mundial globalizado*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- ROMERO, J. y NOGUES, J. (2006). Globalización y nuevo (des)orden mundial. En J. ROMERO, *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos Tau.
- _____ (1996). *La ciudad lugar revolucionario*. Barcelona: Oikos Tau.

- SASSEN, S. (1998). Ciudades en la economía global: enfoques teóricos y metodológicos. *Revista EURE*, 24(71), pp. 5-25.
- SASSEN, S. (1999). *La Ciudad Global*. Buenos Aires: Eudeba.
- TRINCA, D. (2006). Globalización y territorio. Una aproximación desde la geografía. *Párrafos Geográficos*, 5(1).
- VALDÉS, E. y KOCH, M. (2008). La segregación residencial y los cambios en la morfología social de Porto Alegre y Córdoba. *Revista Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 16(158).
- VELTZ, P. (1999). *Mundialización, ciudades y territorios*. Barcelona: Ariel.
- VERA, F. (1997). *El turismo rural, en Análisis territorial del turismo*. Barcelona: Ariel.

Historia

General Sarmiento

- Nancy Aquino (Universidad Nacional de Córdoba)
- Sandra Bembo (IES N°28 Olga Cosettini, Santa Fe)
- Federico Dain (IES 9-011, Mendoza)
- Ana España (Universidad Nacional de Rosario)
- Paula Gonzales Amorena (Universidad Nacional de General Sarmiento)

Coordinadora: Marta Isabel Barbiri (Universidad Universidad Nacional de Tucumán)

Sumario

Una propuesta para el campo de la formación de la formación docente en historia	63	Representaciones del espacio	89
Introducción	63	Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo temporal y espacial	90
Acuerdos disciplinares y didácticos	64	Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo temporal y espacial	91
Esquema general de la propuesta	67	Mapas de progreso	91
Referencias bibliográficas de la introducción	67	Bibliografía dimensión temporo-espacial	95
Núcleo I: El conocimiento histórico	68	Núcleo III: La sociedad como trama de relaciones complejas	96
Componentes	68	Lo económico	97
Esquema del conocimiento histórico	70	Mapas de progreso en torno a lo económico	100
Recorridos historiográficos: temas, problemas, acercamientos, reconstrucciones	70	Lo social	102
Relaciones: historia, memoria y conciencia histórica	72	Mapas de progreso en torno a lo social	106
Algunos desafíos actuales de la historiografía	73	Lo político	108
Objetivos/metasp de comprensión en torno al conocimiento histórico	76	Mapas de progreso en torno a lo político	112
Algunas experiencias de aprendizaje en torno al conocimiento histórico	76	Lo cultural	113
Mapas de progreso	78	Mapas de progreso en torno a lo cultural	119
Bibliografía dimensión conocimiento histórico	81	Bibliografía dimensión dimensión social	121
Núcleo II: Lo temporal y lo espacial	82	Bibliografía dimensión dimensión política	121
Lo temporal	82	Bibliografía dimensión dimensión cultural	121
Lo espacial	83		
Esquema dimensión temporal y espacial	84		
Escalas de los procesos históricos	85		
Representaciones de los procesos históricos	86		

Una propuesta para el campo de la formación de la formación docente en historia

Introducción

En el marco del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario en Historia, generado por la Secretaría de Políticas Universitarias y el INFOD, del Ministerio de Educación de la Nación, presentamos una propuesta cuyo propósito es sumar aportes para desarrollar procesos formativos que, lejos de orientarse a la acumulación de contenidos, favorezcan la comprensión de los temas centrales del campo disciplinar. Desde este enfoque elaboramos unas primeras y provisionales respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes de Historia comprendan del campo disciplinar?
- ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada?
- ¿Cómo sabemos que los estudiantes del profesorado comprenden?

Procuramos elaborar un aporte efectivo para la formación inicial de los docentes fundada en la posibilidad de contribuir al crecimiento de la escuela argentina como herramienta para la consolidación de la vida en democracia. En este sentido, concebimos que una de las tareas de los historiadores y de las historiadoras es “ayudar a que los sujetos de la historia construyan mundos futuros que garanticen una vida libre y pacífica, plena y creativa, a los hombres y mujeres de todas las razas y naciones” (<http://www.h-debate.com/>). Porque los grupos humanos se consolidan ante su presente mediante la conciencia de lo que ha sido y lo que podrá ser; y, en este sentido, confiamos en una educación histórica que contribuya a la distribución social del conocimiento entre ciudadanos con capacidad para pensar por sí mismos, debatir, asumir compromisos con los problemas sociales de sus tiempos y a aportar a la reconstrucción de nuestra cultura, a los fines de alcanzar la igualdad, en el marco de múltiples historias, itinerarios y experiencias.

En esta dirección hemos delineado:

- La presente introducción, que explicita nuestro enfoque y los acuerdos epistemológicos consensuados para concretar la propuesta, la cual apunta a la formación de profesionales flexibles, dispuestos a actualizar permanentemente sus conocimientos y a interactuar con otros profesionales y saberes disciplinares. Se trata de una perspectiva que asume esta etapa de transición e incertidumbre en lo histórico y en lo historiográfico y pretende sumar al debate en procesos de innovación docente, constituyéndose en un instrumento eficaz para pensar en los diseños curriculares que cada institución formadora elaborará en forma autónoma. La calidad de los futuros profesores de historia debería apoyarse en un nuevo paradigma que incluya conocimientos, valores y experiencias que promuevan reflexión crítica, evaluación, análisis de controversias, etc., como parte activa del desafío educativo asumido.
- Tres núcleos problematizadores para la formación docente inicial que no enlistan contenidos ni consideran a la historia como un saber definitivo, sino que acentúan la comprensión de los contextos históricos; los cambios y continuidades en la relación cambiante entre pasado, presente y futuro; el rol crítico y la apertura a las controversias. Este enfoque tiende, por tanto, a dinamizar el abordaje de los procesos, los tiempos, los espacios, los sujetos históricos. Los núcleos problematizadores se refieren a:
 - ♦ el conocimiento histórico y sus componentes teóricos, metodológicos e historiográficos.
 - ♦ la temporalidad y la espacialidad en lo histórico porque, si bien constituyen ejes vertebradores del “sentido común” de algunos investigadores y profesores, todavía hay quienes privilegian lo cronológico como expresión exclusiva de la temporalidad, considerando lo espacial como “lo dado”. Por lo tanto, es necesario estar alerta frente quienes todavía bregan por el currículo tradicional,

enciclopédico, cronológico e historicista.

- ♦ un conjunto de dimensiones (política, económica, cultural y social) y los sujetos que interactúan en ellas y con ellas; lo que permite analizar el movimiento temporal de las sociedades humanas, sus cambios y continuidades como una trama de relaciones complejas.

Para cada núcleo, planteamos algunas definiciones, incluimos un esquema conceptual y en algunos casos, preguntas que orientan su comprensión. Asimismo, a los efectos de dar algunos ejemplos explicitamos en forma no exhaustiva:

- objetivos/metast de aprendizaje que establecen los alcances y la profundidad de la comprensión esperada en relación con los ejemplos seleccionados;
- experiencias de aprendizaje, a modo de sugerencias, que apuntan a lograr comprensión y a dinamizar el proceso formativo;
- matrices de evaluación que, en relación con las metas de comprensión seleccionadas, describen los desempeños de los alumnos en tres momentos de su formación: al promediar el proceso formativo, al finalizarlo y en el comienzo de su ejercicio profesional.

Consideramos que en cada Institución Formadora, la constitución de equipos docentes y el trabajo conjunto de docentes y alumnos, constituyen objetivos prioritarios para potenciar el proceso educativo.

Acuerdos disciplinares y didácticos

Con este aporte pretendemos sumarnos a un escenario de diálogo entre diversos sujetos interesados en la educación, particularmente en la educación histórica, para enriquecer y profundizar el debate e incorporar prácticas y saberes provenientes de distintos lugares y perspectivas. Reivindicamos el valor educativo del conocimiento histórico como parte de todo análisis explicativo de lo social y de la acción de sujetos que, interactuando dialécticamente con las estructuras, puedan promover la reproducción y, por supuesto, el cambio de las instituciones sociales. Buenos docentes darán a la historia sentidos basados los valores universales de la justicia, la igualdad, la paz, la democracia.

Hacemos nuestra la afirmación sobre las escuelas como ámbitos decisivos del espacio público de la historia puesto que “en ningún otro lugar es más conveniente que el profesor de historia actúe como un historiador público, comprometido con la tarea de hacer de los alumnos parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace” (Barros, 2008, p. 42). De allí la importancia de formar buenos docentes en un proceso en el que interactúen conocimientos, investigación, enseñanza, en tanto que fases interconectadas que se retroalimentan y condicionan permanentemente.

Se trata de una cuestión nodal, en tanto consideramos que todo sistema educativo tiene por finalidad socializar por medio del conocimiento. Ello alude a la transmisión de un campo del saber determinado, a la formación DE los agentes capaces de asegurar la continuidad de esa transmisión y a la actualización y profundización de lo que socialmente se tiene por conocimiento relevante, tanto por obra de los agentes transmisores, como por la de los destinatarios de la educación. Se trata de procurar coherencia entre “la investigación y la docencia, los contenidos y los métodos de enseñanza” (Barros, 2008, p. 35). Hasta ahora, aunque no en todos los casos, ha predominado una transmisión repetitiva, tradicional, antes que crítica y creativa. Es comprensible que eso ocurra, porque enseñar dudando y a dudar es un desafío de envergadura que puede generar situaciones desestabilizadoras para ambas partes del proceso, educadores y educandos. Sin embargo, tal es la actitud educativa que sería de desear: la de considerar al conocimiento histórico, tal como lo hiciera Edward Gibbon (1989), uno de los fundadores de nuestra disciplina en su sentido moderno, no como un conjunto de soluciones ya dadas, sino como un conjunto de problemas permanentemente abierto al debate y a la controversia (Pucci, 2010).

Para la elaboración de este documento, hemos tenido en cuenta distintas preguntas sobre la problemática de la formación de los profesores, desde enfoques y explicaciones diversas sobre lo que significa enseñar y aprender historia. Las respuestas son siempre provisorias y se vinculan con lo que hay que enseñar en la escuela secundaria hoy, con los cambios futuros, y con el significado de la educación histórica en el mundo globalizado actual, en el que la aceleración de la historia impacta sobre nuestras prácticas docentes y genera nuevas preguntas y problemas.

Como señalamos, esta propuesta, lejos de constituir un diseño curricular, fue elaborada repensando las prácticas docentes, sin caer en la enumeración detallada de asignaturas y horas de clase ni en la prescripción de conocimientos disciplinares (con la salvedad de los que hemos presentado a modo de ejemplo para los enfoques sugeridos). Esto es así porque pretendemos acentuar lo que para nosotros significa comprender la disciplina, con el objeto de que, en cada institución formadora, los equipos docentes, los especialistas y sus alumnos se involucren en la elaboración de diseños curriculares adecuados a cada contexto particular, y orientados a la historia que debe enseñarse en la educación secundaria del siglo XXI.

El respeto cabal a los especialistas en diversos tiempos y espacios históricos condiciona la elección de un enfoque que prioriza, antes que a los contenidos de la disciplina —los cuales, pueden cambiar y, sin duda, ameritan una capacitación continua y sistemática—, una forma de abordaje de los procesos históricos que opere como plataforma para el desarrollo del pensamiento crítico, capaz de evitar la simplificación y los esquematismos basados en espacios curriculares típicos, en ejes o ideas finalistas y excluyentes. Por ello, planteamos que los estudiantes deben tener la posibilidad de recorrer los caminos de búsqueda más adecuados para alcanzar conocimientos profundos, complejos y coherentes sobre la realidad histórica estudiada; lo que, confiamos, llevará a la ampliación de las tradiciones históricas conocidas y a la apertura hacia la diversidad integral de los estudios históricos, y hacia las tradiciones alternativas.

Nuestro aporte ha sido pensado desde la historia, disciplina que viene experimentado una crisis de identidad y una profunda transformación a partir de diálogos con la Sociología, la Economía, la Geografía, la Lingüística, etc. y que ha incorporado problemáticas que van más allá de los Estados, la política, las guerras. Que ha renovado, incluso, su tratamiento mediante nuevos modelos metodológicos y técnicos, y atendido a distintos aspectos de la vida humana, lo que, a nuestro criterio, no debe implicar el abandono de la profundidad temporal propia de la Historia, el análisis de un proceso social que incluye relaciones complejas entre cambios y continuidades, entre estructuras y sujetos.

También queremos señalar que esta elaboración ha sido construida a partir de la consideración crítica de proyectos e ideas previas en torno a la enseñanza

de la Historia y la formación docente, puesto que no es posible partir de cero al pensar una propuesta de esta naturaleza. Diversas han sido las fuentes de inspiración y de debate: por ejemplo, las alternativas pensadas a partir de la reforma educativa abierta en los '90 (nos referimos puntualmente a las producciones de historiadores como Luis Alberto Romero y Fernando Devoto, quienes produjeron interesantes documentos en “Fuentes para la transformación curricular-Ciencias Sociales” (MCE, 1997), debates y publicaciones posteriores (Romero, 1997) así como los ensayos elaborados por la Cátedra de Historia de Iberoamérica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, s/d) y los trabajos elaborados por Joan Pagès desde la Universidad Autónoma de Barcelona, entre otros.

Es menester aclarar que, si bien el contenido de este documento refiere a la formación disciplinar, compromete sin duda la formación didáctica, lo cual nos lleva a establecer algunos acuerdos epistemológicos y didácticos que clarifican y sintetizan nuestra posición:

- La Historia es un saber en construcción, en permanente movimiento y renovación, lo que hace que no podamos abarcar todo lo que han producido y producen los historiadores, pero reafirma la necesaria vinculación entre historiografía y didáctica, entre producción de conocimiento histórico y enseñanza de la Historia.
- La Historia es un saber provisional porque no cuenta con una sola lectura del pasado que sea universalmente aceptada. Ello se produce, no en el sentido del relativismo que cuestiona toda proposición, sino en la convicción de que construimos conocimiento histórico que, siendo provisorio, da cuenta de los múltiples e inagotables significados de la existencia humana.
- La Historia es un saber que tiene sus propias reglas de producción y validación del conocimiento. En el quehacer de los historiadores, alude a pasos metodológicos, a la formulación de problemas, de preguntas, de hipótesis, respuestas provisionales, al establecimiento de categorías de análisis a partir de fuentes, de formas de explicación y de comunicación, que deberían incorporarse a los procesos de enseñanza.

- La enseñanza de la Historia implica un compromiso con la formación de ciudadanos críticos que aporten a la consolidación de la democracia y a la convivencia social. En este sentido, ratificamos el posicionamiento del Seminario Internacional de Didáctica de la Historia realizado en Barcelona en 2007, en cuanto a que “la Historia, a principios del siglo XXI, es ya una disciplina multidimensional que tiende a convertirse en ciencia de la complejidad humana. Por lo que defendemos que la Historia sea una materia que ocupe un lugar importante en el currículum educativo general, desde el inicio de la educación primaria, hasta la universidad” (<http://www.taulahistoria.org/castellano/>).
- La realidad histórica es compleja, cohesiva, contradictoria y diversa y está constituida por relaciones interconectadas que pueden separarse analíticamente en económicas, políticas, culturales y sociales, para organizar y comprender el movimiento de las sociedades humanas.
- Temporalidad y espacialidad deben comprenderse como ejes vertebradores para la comprensión de los procesos históricos y su enseñanza.
- Los conceptos, en tanto que abstracciones elaboradas desde diferentes enfoques teóricos, posibilitan la comprensión y la interpretación de los procesos históricos.
- Las fuentes históricas (escritas, oficiales, privadas, orales, iconográficas), entendidas en un sentido amplio y a partir de los aportes desarrollados por los enfoques de género, la historia oral, la historia ecológica, etc., facilitan la disponibilidad de variados recursos y el desarrollo de habilidades historiográficas que generan sentido crítico sobre la escritura de la historia.
- La reflexión sobre la práctica constituyen un factor decisivo en la definición del quehacer del docente, responsable clave del cambio de tradiciones de enseñanza memorísticas, para lo que la problematización, la desnaturalización y la interpelación de las siguientes cuestiones resultan fundamentales:
 - ♦ el por qué y el para qué de la enseñanza de la Historia;
 - ♦ la conciencia histórica como construcción colectiva e individual a

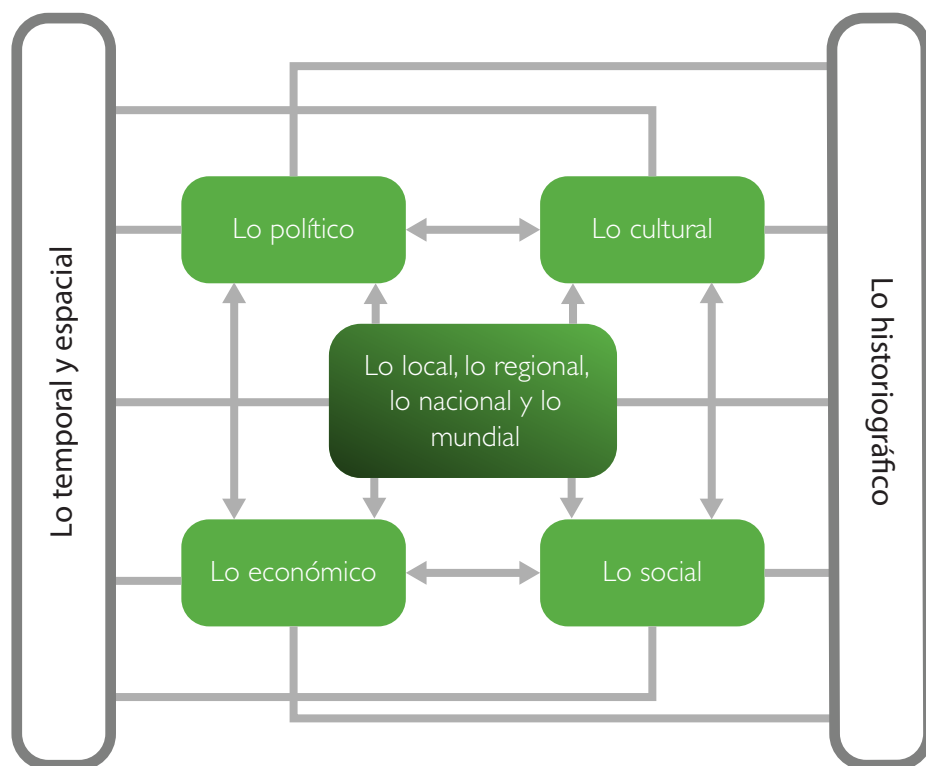
través del establecimiento de relaciones entre pasado, presente y futuro;

- ♦ el análisis y la selección de contenidos y supuestos teóricos que los sostienen, procurando superar lo meramente factual y “naturalmente objetivo”;
- ♦ la transmisión del pasado en su complejidad, explicitando la perspectiva historiográfica seleccionada, en el marco de otras, para estimular el conocimiento crítico de la Historia (multiperspectividad) y vincular las interpretaciones sobre el pasado con los proyectos del futuro “que se quiera ayudar a construir” (Fontana, 1999, citado por Pagés, 2008, p. 86);
- ♦ los múltiples contextos en los que toman forma los procesos de enseñanza y sus interrelaciones;
- ♦ las nuevas culturas juveniles, sus consumos y formas de relacionarse con el conocimiento, a la vez que los sentidos que se proyectan en la conciencia histórica de las generaciones jóvenes;
- ♦ las nuevas y renovadas formas de construcción, circulación y recepción de contenidos históricos, en relación con las textualidades propias de la “era digital”, que nos exigen dinamizar las clases de Historia a partir de herramientas que estimulen el desarrollo de capacidades intelectuales críticas en el alumnado, orientadas a interpretar, analizar y construir información sobre problemáticas históricas, haciendo visible la naturaleza ideológica del conocimiento y la vinculación entre hechos y teorías que los interpretan (Giroux, 1990).

Se trata solo de algunas de las cuestiones que no invalidan otras y nos revelan la necesidad de reflexionar sobre el saber que se enseña, ya que el posicionamiento que el futuro docente construya sobre el conocimiento histórico y su enseñanza en su formación inicial influirá en la manera en que lo acercará a los estudiantes del nivel secundario y, por lo tanto, condicionará la forma en que estos últimos se apropien de él.

Esquema general de la propuesta

Procuramos situar la formación inicial docente en un marco amplio que articula diversas dimensiones, que no operan como constructos definitivos sino que se abren al debate y tienden a que el futuro profesor se capacite para construir nuevos significados, experimentando el proceso educativo como un desafío estimulante y motivador.



Referencias bibliográficas de la introducción

- BARROS, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. Sarmiento. *Anuario Galego de Historia da Educación*, 12, pp. 127-152.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA. SUBSECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA. DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (1997). *Fuentes para la transformación curricular-Ciencias Sociales I*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. CÁTEDRA DE HISTORIA DE IBEROAMÉRICA. (2001). *La formación del profesorado en historia de iberoamérica. Orientaciones generales*. Recuperado el 3 de abril de 2010 de <http://www.campus-oei.org/cathistoria/Modul.pdf>
- PAGÈS, J. (2004). Sobre la Historia y su enseñanza. Entrevista a Joan Pagès, por M. A. JARA y V. SALTO. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, pp. 207-218.
- _____. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia". En E. NICOLÁS y J.A. GÓMEZ (coord.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia.
- _____. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R.M. AVILA, R. LOPEZ y E. FERNÁNDEZ (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- PUCCI, R. (2010). *Consideraciones acerca del documento: Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario - Historia*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán (inédito).
- ROMERO, L. A. (1997). **Volver a la historia**. Buenos Aires, Aique.
- ROY PORTER, G. (1989). *Making History*. New York: St. Martin's Press.

Núcleo I: El conocimiento histórico

El conocimiento histórico ha experimentado profundas mutaciones en el tiempo y ello se evidencia en sus “cambios de sentido e inversiones de signo” (Burdé y Martín, 1992, p. 249). La historia se redefine permanentemente, toma conciencia del relativismo de sus objetos de estudio y métodos, a la vez que renueva diálogos con diversas disciplinas sociales.

Por ello, reflexionar sobre teoría, historiografía y metodología del saber histórico es una necesidad propia de la formación docente a lo largo de un proceso en el que se instale la necesidad de abordar la obra de historiadores de distintos tiempos y contextos, sus aportes, valores y prácticas como objetos de investigación y de enseñanza. Se trata de conocer las metodologías de investigación y las teorías que sostuvieron —y sostienen— la producción de conocimiento histórico, su transformación en un saber autónomo basado en informaciones y datos documentados, expuestos en interpretaciones fundadas en evidencias (Pomián, 2007; Furet, 1984). Este tipo de saberes, integrados en un núcleo teórico-metodológico, resultan imprescindibles ya que amplían las posibilidades de innovación didáctica.

Tales cuestiones tienen que ver, a nuestro juicio, con una serie de interrogantes estrechamente vinculados: ¿qué es la Historia y qué significa su enseñanza?, ¿para qué hacer Historia y para qué enseñarla? ¿Cómo han cambiado las teorías y las prácticas historiográficas? ¿Cómo y por qué han cambiado las prácticas docentes?

Desde nuestra perspectiva, consideramos que la especificidad de la Historia es la reconstrucción de las sociedades en el tiempo, de los cambios y continuidades que reafirman el carácter social, complejo e histórico de los seres humanos. Sabemos que se trata de un saber falible, modificable, pero en continuo crecimiento y basado en informaciones cada vez más serias y confiables.

Por lo dicho, consideramos necesario conocer las características de la disciplina, sus modificaciones, quiebres y crisis. Para eso proponemos como núcleo de enseñanza el conocimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos y de los recorridos historiográficos elaborados en contextos socio-históricos particulares. Dicho núcleo tendría que estar presente en la formación docente no

sólo como eje temático especial sino que, además, debería atravesar todos los espacios curriculares que las instituciones definan para la formación docente, ya sea de manera tradicional (la clásica división antigüedad, medioevo, modernidad, etc.), o bien renovados desde enfoques y periodizaciones alternativas. En efecto, de este modo, el currículum expondría una suerte de “Historia de la escritura de la Historia” en cada uno de dichos espacios, asignaturas, talleres, etc., para introducir y desarrollar la complejidad de nuestra disciplina, sus cambios y sus continuidades hasta la actualidad.

Componentes

Incluimos cuestiones vinculadas a la dimensión epistemológica, esto es, tanto las relativas a problemas teóricos y fundamentación del conocimiento histórico, como a las reglas del trabajo historiográfico desde su perspectiva específica.

Fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos orientan la producción del conocimiento, no como fórmula definitiva alguna, sino como marco que se construye continuamente a lo largo del proceso de la investigación, y sobre todo, en función del material de la investigación y de los estudios precedentes.

En su origen griego, el término historia significa pesquisa, búsqueda, interrogatorio. Hegel, Pierre Vilar, entre otros, le atribuyeron dos sentidos: el de *res gestae* (historia materia) o sea, los hechos pasados y el de *rerum gestarum*, o sea la narración sobre los hechos pasados (historia conocimiento). Consideramos que esta separación es ficticia puesto que no puede establecerse una separación tajante entre la realidad histórica y el relato: la historia implica una construcción signada por el presente del relator. Se trata de un proceso que abarca presente, pasado y futuro en el que el historiador procura analizar el modo como las cosas han llegado a ser lo que son e incluso el rumbo que tomarán en el futuro, aun cuando, de ningún modo opera como astrólogo ni predice situaciones futuras. Incluimos entonces, la realidad histórica y el conocimiento histórico en

tanto síntesis de esa realidad. En la visión de Topolsky (1973) se hace necesario considerar a la historia como el conjunto de pasos de investigación realizados por los historiadores y, asimismo, como resultado de dichos pasos y producto final incorporado a lo que llamamos historiografía.

Visto de este modo, observamos que la “realidad objetiva” no se identifica con los productos del conocimiento sobre ella, ya que se trata de múltiples construcciones fundadas en las categorías analíticas que el historiador considera y a partir de las cuales elabora generalizaciones, particulariza e interpreta la realidad histórica. El pasado no es renovable pero se confunde con lo que conocemos acerca de él; conocimiento y realidad se entrelazan en nuestras conciencias ya que la historia alude a la condición temporal de los seres humanos viviendo en sociedad. “Saber Historia es, finalmente, saber hacerse preguntas por la continuidad y el cambio social” (Finocchio, 2010). Coincidimos esta afirmación cuyo punto de partida es la comprensión del presente, de los problemas propios de nuestras circunstancias e intereses actuales; y el reconocimiento de nuestra implicancia como productores y sujetos de conocimiento social y culturalmente condicionado.

El saber histórico, en tanto que saber documentado, se apoya en evidencias. Suma teoría (interpretaciones) y hechos que se establecen a través de la información que puede obtenerse acerca de ellos. En este sentido, reivindicamos el paradigma documental o evidencial ya que “la Historia –como saber, como cuerpo de conocimientos acerca del pasado– es un balance, un continuo juego entre información (datos, “hechos”) e interpretación. Es la suma de información, teoría y conceptos, argumentación, y presentación de resultados” (Pucci, 2010). Se trata de que “el historiador que reflexione intelectualmente haga trabajo empírico, y que el historiador que investiga con datos concretos piense con profundidad sobre lo que hace, obviando así la fatal disyuntiva de una práctica (positivista) sin teoría o de una teoría (especulativa) sin práctica. Una mayor unidad entre la teoría y la práctica hará factible, por lo demás, una mayor coherencia de los historiadores y de las historiadoras, individual y colectivamente, entre lo se dice, historiográficamente, y lo que se hace, empíricamente” (punto XIII Manifiesto Historiográfico HaD).

La discusión sobre el carácter científico de la Historia no es nueva pero se ha profundizado en la actualidad por el impacto de los enfoques posmodernos sobre la cuestión, sobre todo el del denominado “giro lingüístico” que elimina toda referencia objetiva y concibe que la realidad está constituida por y en el lenguaje. Para algunos tratadistas, la Historia se convirtió en “ciencia” a partir del siglo XIX (Iggers, 1998). Otros asumen que fue en el siglo XVIII cuando se convirtió en un saber documentado y lo conciben hoy como un conocimiento en construcción que puede alcanzar profundidad y rigor, en tanto que saber documental y estudio fundado en informaciones críticamente escrutadas, analizadas e interpretadas (Furet, 1994; Marwick, 2001). El debate continúa abierto y solo mencionamos algunas de sus alternativas para tenerlo en cuenta en el proceso de la formación docente, mientras se aprenden las formas de elaboración de los discursos históricos y a relativizar y comprobar argumentos propios y de los demás.

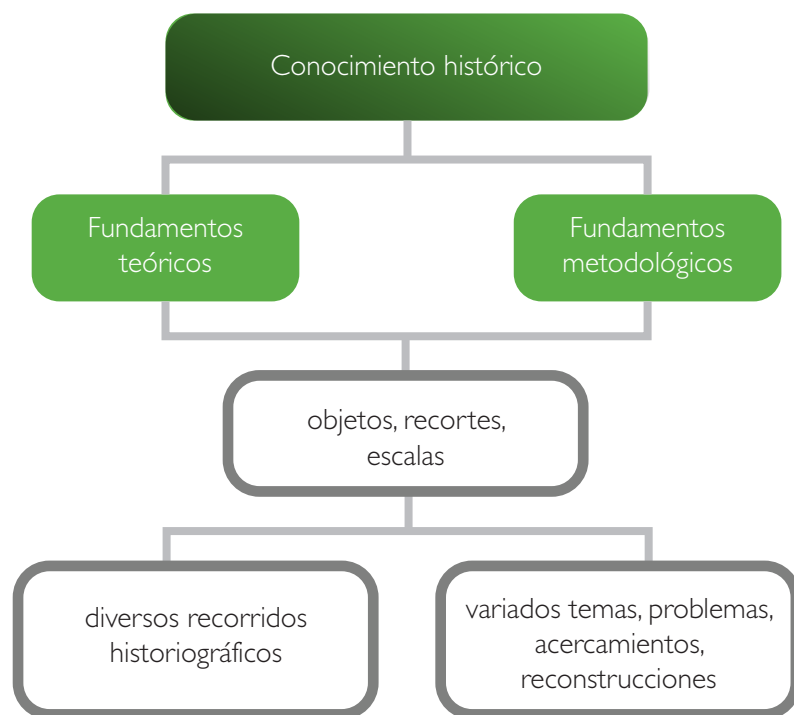
Fundamentos metodológicos

Los fundamentos metodológicos se vinculan con las prácticas y reglas de trabajo asumidas por los historiadores a lo largo del tiempo. Consideramos que su especificidad está dada por el comportamiento de fenómenos sociales desde una perspectiva temporal diacrónica, la comparación entre procesos simultáneos o bien sucesivos, la conceptualización sobre colectivos e individuos, la visión globalizante y dinámica de la realidad social y el papel del presente en la visión y definición de los objetos de estudio. Lo metodológico se articula con lo teórico para ordenar/sintetizar conocimientos resultantes del proceso de la investigación y para escribir la historia, como forma de comunicación científica. Involucra el reconocimiento e inventario de sus fuentes primarias y secundarias y, especialmente, su interpretación; como así también las técnicas del trabajo historiográfico que aportan a la inteligibilidad del objeto de conocimiento en una síntesis explicativa.

El futuro profesor debería conocer los viejos y nuevos sentidos del proceso de investigación histórica, su lógica, las aproximaciones sucesivas entre preguntas, problemas, supuestos, fuentes, interpretaciones y síntesis explicativas que dan razones sobre la realidad histórica estudiada, y aportan nuevos conocimientos sobre el interrogante planteado. Haría falta también incorporar cri-

terios interdisciplinarios con la convicción de que “nada histórico nos es ajeno; avanzando mediante el mestizaje y la convergencia de los métodos y de los géneros; llenando los odres viejos con vino nuevo, desde la biografía hasta microhistoria; prestando atención a las necesidades científicas y culturales, sociales y políticas, de una sociedad sujeta a una profunda transformación”. (punto IV Manifiesto Historiográfico HaD).

Esquema del conocimiento histórico



Recorridos historiográficos: temas, problemas, acercamientos, reconstrucciones

Son múltiples y diversos los caminos recorridos por la disciplina, desde las primeras representaciones con intención histórica que conservamos, hasta su transformación en un saber autónomo y crítico acerca de la experiencia humana y aun cuando falible, en continuo crecimiento. Es importante conocer esta evolución, evaluar aportes, incorporar los y renovar los mirando hacia el futuro.

Las producciones historiográficas más recientes muestran la expansión y fragmentación de sus objetos de estudio, la multiplicación de metodologías y la proliferación de una diversidad de enfoques. Así, un campo tradicional como la historia política ha superado sesgos positivistas y ha resurgido orientada a reconstruir las prácticas políticas en su dimensión social. Análogamente, han crecido nuevos campos como la historia cultural, la historia de la vida privada, la historia de las mujeres y de género, de la sexualidad y la familia, la historia intelectual, la historia del trabajo, de los grupos marginales, el giro visual que centra su atención en la producción cultural basada en imágenes y reivindica el protagonismo del espectador; la historia reciente, etcétera. Sobre esta última nos detendremos a continuación, a modo de ejemplo, para ratificar la necesaria vinculación entre desarrollos historiográficos y formación del profesorado en Historia

En el mismo sentido, puede señalarse el desplazamiento de los enfoques centrados en grandes estructuras sociales, económicas y políticas hacia reconstrucciones más focalizadas, a escalas menores en las que cobran protagonismos los sujetos que hacen la historia.

Son muchos los caminos recorridos y las prácticas desarrolladas hasta la actualidad por el quehacer histórico al que aludimos porque han puesto en evidencia lo indirecto y lo complejo del conocimiento histórico. Un conocimiento que surge como “un diálogo continuo que no puede ser conducido de forma ni exclusivamente racional ni puramente arbitraria, pero que en todo momento debe orientarse hacia la realidad. La multiplicidad de estrategias de investigación y de perspectivas cognitivas a finales del siglo XX son una ganancia y han enriquecido nuestro acceso al mundo histórico” (Iggers, 1998, p. 112).

Es por todo ello que la historia practicada y transmitida en instituciones formadoras de docentes no debe eludir esta complejidad de la disciplina ni las controversias, las “guerras de la historia” (Fontana, 2001). Esta actitud es lo que posibilita avanzar a partir de la complejidad y conflictividad inherentes a la vida humana en el tiempo, así como destacar, si no la objetividad, los criterios de validación de los argumentos y los procedimientos que posibilitan el consenso, o bien el sentido de las diferencias entre interpretaciones divergentes tanto en el marco de las historias nacionales como de las mundiales, las regionales, etcétera.

El conocimiento de producciones y enfoques historiográficos permite enriquecer la tarea educativa puesto que es condición para el ejercicio básico de un pensamiento crítico, para la constatación de debilidades en obras consagradas, la valoración de aportes y registros, de fuentes y archivos; se trata de conocer y dominar los debates historiográficos ya que el saber histórico está sin duda mediado por cada generación y surge de su propia superación, de la posibilidad de revelar su “lógica”, es decir, la mentalidad, los intereses, el clima de época, en que las diversas interpretaciones fueron formuladas¹. Asimismo, este ejercicio ubica a los estudiantes frente a los productores efectivos de conocimiento, lo que retoma la clásica aseveración de Edward H. Carr sobre la imprescindible necesidad de complementar la lectura de un texto con la identificación del autor, sus predilecciones ideológicas, su situación generacional o el contexto de producción de su obra (Carr, 1996).

Por todo lo dicho en esta sintética referencia previa, no concebimos que quien se dedique a la enseñanza de la Historia ignore las características de la disciplina, sus señas de identidad y los cambios que se han producido en su seno, pues ello estimulará necesariamente la innovación de su didáctica.

Por último, adherimos a que el camino sería evitar la fragmentación de los objetos de estudio e incorporar “nuevas formas de globalidad que hagan converger la investigación histórica atravesando espacios, géneros y niveles de análisis. Para hacer posible una Historia a secas, integral, hay que experimentar, pues, iniciativas de investigación que adopten lo global como punto de partida, y no como “horizonte utópico”: líneas mixtas de estudio en cuanto a fuentes y temas,

métodos y especialidades; incorporación a la historia general de los paradigmas especializados más innovadores; combinar enfoques cualitativos y cuantitativos; articular temporalidades (que engloben presente y futuro) y escalas diversas; escrutar la globalidad a través de conceptos y métodos, aún potencialmente abarcadores, como mentalidad y civilización, sociedad, red y cambio social, narración y comparación, y crear otros nuevos; indagar la historia mundial como un nuevo frente de la historia global; servirse de las nuevas tecnologías para trabajar a la vez con escritos, voces e imágenes, juntando investigación y divulgación; impulsar la reflexión y el debate, la metodología y la historiografía, como terreno común a todas las especialidades históricas y punto de contacto con otras disciplinas”. (punto V Manifiesto Historiográfico HaD).

El caso de la historia reciente

Dado que la historia reciente es uno de los campos historiográficos que actualmente acusa mayor vigor y expansión, ha sido tomado como ejemplo de recorrido historiográfico a fin de ver en él los temas, problemas y acercamientos que propone.

La historia reciente surgió como intento de dar respuestas a la problemática de los cambios socioculturales que se venían produciendo desde mediados del siglo XX, especialmente en torno al quiebre que supuso para Europa el período 1939-1945 (Aróstegui, 2004). Actualmente, el auge y revitalización de este campo reside en múltiples razones que pueden comprenderse teniendo en cuenta diversas variables y giros, como las transformaciones socio-políticas que han resquebrajado la idea de progreso de la historia dando lugar a lo que Andreas Huyssen denomina “el giro hacia el pasado”; las mutaciones en el interior del propio campo intelectual –tales como el giro lingüístico y el giro subjetivo– y el impacto de las nuevas tecnologías en las percepciones del tiempo (Franco & Levín, 2007).

Una primera pregunta refiere a la posibilidad efectiva de hacer historia reciente. Esta cuestión ha tenido dos objeciones recurrentes: la inexistencia de una perspectiva temporal adecuada y el problema de las fuentes históricas (desde la escasez de ciertos documentos a la superabundancia de otros). Si bien estas resistencias ya no siguen vigentes, resulta interesante lo apuntado por François

¹ Ver el notable capítulo sobre las “interpretaciones” históricas en Luc Ferry y Alain Renault. *La Pensée* 68. Paris, Folio, 1988.

Bédarida (1998), esto es, que resulta imposible escapar a la subjetividad en el trabajo historiográfico y que la distancia temporal tampoco evita polémicas. No obstante, en temas de alta relevancia y presencia social, los historiadores deben, justamente, tener conciencia de sus límites, explicitar los contextos personales y colectivos de producción, vigilar su tarea y discutirla críticamente (Franco y Levín, 2007). En cuanto a la objeción relativa a las fuentes históricas, debe tenerse en cuenta que los archivos públicos suelen tener plazos de apertura diferidos, lo cual dificulta el trabajo de los historiadores. El problema se torna aún más complejo cuando lo que se pretende revisar es, por caso, un régimen dictatorial. Sin embargo, existen otros archivos de tipo privado, semi-oficial, periodísticos, y fundamentalmente, testimonios orales que han resultado centrales en la reconstrucción de la historia reciente.

El segundo interrogante refiere a la delimitación de este campo de investigación, para lo cual se han planteado, como mencionábamos, diversos criterios: temporales, metodológicos y temáticos. En términos temporales, la delimitación cronológica resulta inútil, puesto que lo saliente es la coetaneidad entre pasado y presente, es decir, la existencia de temas abiertos y vigentes en la actualidad, de alta relevancia política y social. En términos metodológicos, se vincula fuertemente al crecimiento de la historia oral (Schwarzstein, 1991). Sin embargo, la emergencia de esta última no puede reducirse a cuestiones epistemológicas procedimentales sino a mutaciones culturales de mayor alcance. En términos temáticos, podría decirse que los procesos traumáticos (guerras, dictaduras, genocidios) son los que tienen más presencia en la agenda de esta historiografía. Sin embargo, este criterio delimita la historia reciente, puesto que además de no ser los únicos temas, la selección de ellos suele ser no tanto disciplinar como política.

La tercera y última pregunta refiere a la especificidad de la historia reciente. ¿Se trata de un nuevo ámbito o es una extensión de la historia contemporánea? Cabe señalar aquí que, a partir de la propia consideración de las objeciones y acuerdos frente a la historia reciente, es posible decir que se trata de un ámbito específico, sobre todo porque ésta no se define por criterios puramente cronológicos, temáticos o metodológicos, sino por una concepción diferente del tiempo y los hechos históricos, puesto que trabaja con procesos vigentes (Soto Gamboa, 2004). No se trata de una historia más contemporánea, sino de otro

modo de hacer historia, por sus categorías, por su relación con la memoria, por su retorno a los acontecimientos y a la historia política (Nora, 1993).

Parece cierto, entonces, que la historia reciente también es un campo específico por los desafíos que alberga: aborda temas vivos, abiertos y vigentes desde una óptica histórica, demuestra que la historia no es sólo el pasado, que hoy hacemos historia; trabaja con documentos y testimonios que le exigen mayores esfuerzos de verificación y contrastación; en ella los historiadores se vinculan a los sujetos coetáneos que son su objeto de estudio, y se enfrentan a temas entremezclados con compromisos éticos y sociales.

Por todo lo dicho hasta aquí, creemos que la historia reciente debería ocupar un lugar privilegiado en la formación del profesorado a fin de contribuir, como tantas otras formas de hacer historia, al ejercicio y desarrollo del pensamiento crítico al que apuntamos, pero con la particularidad de que el conocimiento del mundo inmediato posibilita la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida, tarea en la que la educación histórica ocupa, a nuestro criterio, un lugar decisivo.

Relaciones: historia, memoria y conciencia histórica

Aportar desde la educación histórica al conocimiento del mundo en el que interactuamos es un compromiso que nos lleva a reflexionar sobre historia, memoria y conciencia histórica, en tanto constructo de las relaciones que establezcamos entre el pasado, el presente y el futuro.

La noción de memoria hace alusión a una amplia gama de experiencias y procesos. De una parte, y habitualmente, se relaciona con las capacidades de conservar recuerdos, ideas, datos, etcétera. De otra, alude a un proceso y a un contenido social y colectivo. Tomando a la memoria en su dimensión social y narrativa, podemos definirla desde tres ejes imbricados: quién, qué, cómo/cuándo (Jelin, 2002, p. 17).

El “quién” refiere al sujeto que recuerda y olvida, donde aparecen, se entrecruzan y se relacionan lo individual y lo colectivo. Respecto a “qué” se recuerda y olvida, podemos decir que participan en ello creencias, saberes, patrones de

comportamiento, sentimientos, emociones. Todos son transmitidos, recibidos y modificados en la interacción social, en los procesos de socialización y en otras prácticas grupales. En general, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo, se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político, a situaciones de represión, sufrimiento colectivo y aniquilación (Jelin, 2002, pp. 10-11). Para explicar “cómo/cuándo” se recuerda y olvida, cómo se conserva, transmite y modifica, es necesario tener en cuenta que la memoria depende de una matriz grupal, de una interacción social, de los marcos sociales entre los que se encuentra, por ejemplo, el lenguaje. Hay, en efecto, experiencias y marcas -tanto simbólicas como materiales- que construyen y activan la memoria. Asimismo, determinados climas y contextos socio-culturales y luchas de carácter político e ideológico habilitan u obstaculizan las rememoraciones. Es por eso que la memoria es objeto de disputas y conflictos, por lo que resulta permeable a los cambios de sentido sobre el pasado que se van construyendo a lo largo del tiempo.

¿Qué relación establecen historia y memoria? Historia y memoria nacen de una misma preocupación y comparten el mismo objeto: la recuperación del pasado (Traverso, 2006). Por ello, esta relación ha suscitado una amplia gama de interpretaciones, aunque actualmente la noción de diálogo resulte la más enriquecedora para comprenderla. En este sentido, Paul Ricoeur apunta que historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes (la historia aspira a la veracidad mientras que la memoria pretende la fidelidad), y que no se trata de plantear una contraposición de virtudes sino de un vínculo dialéctico entre ambas, de interpelación y cuestionamiento mutuo (Ricoeur, 1999).

La historia también dialoga con la conciencia histórica, la cual incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) por las que el tiempo experimentado en forma de memoria es usado como medio de orientación en la vida diaria. La capacidad de recordar es provocada por la experiencia y las expectativas de tiempo de vida diaria. Jörn Rüsen (2001), retomando la clásica definición de Karl-Ernst Jaspers, define la conciencia histórica como la relación entre interpretación del pasado, comprensión del presente y perspectiva de futuro.

El pasado humano recordado por la conciencia histórica es, pues, un proceso temporal referido al presente y al futuro. La historia como contenido de la conciencia histórica es una relación entre el presente y futuro, y aparece “con” y “en” el pasado recordado. En este contexto, la conciencia histórica es el acto de equilibrio sobre la “cuerda floja de tiempo”, entre lo que “no es más” y lo que “no es aún”. Como apunta Ricoeur (1999), a partir de la consideración de la conciencia histórica el pasado adquiere el doble sentido de “haber sido” y de “de no ser ya” en su relación con el futuro. La conciencia histórica permite cobrar sentido de la experiencia del tiempo, por lo que es simultáneamente receptiva y productiva en tanto incluye, por un lado, la experiencia y la observación, y por otro, otorga significado y orienta. En otras palabras, la conciencia histórica relaciona espacios de experiencia y horizontes de expectativas (Koselleck, 1993).

Como la conciencia histórica es estimulada e influenciada por las experiencias del presente, su capacidad de dar significado depende en gran parte del contexto en el que se alcanza. En esta dirección, Gadamer define a la conciencia histórica “como privilegio del hombre moderno de tener conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones” (1993, p. 41). La conciencia histórica nos desafía a comprendernos como seres históricos, como sujetos precedidos por un mundo que nos da a la vez la posibilidad de tener un proyecto, de pensar un futuro: de allí que se trata de una reflexión central en el marco del proceso de formación docente.

Algunos desafíos actuales de la historiografía

La historia en la era digital

Actualmente —y sobre todo pensando en la formación docente en Historia— resulta imprescindible reconocer las mutaciones que impone la “era digital” a la Historia, un desafío para el que no tenemos respuestas definitivas sino una serie de reflexiones que nos permiten, cuanto menos, advertir su importancia y magnitud.

Sobre la historia en la era digital es menester señalar que la misma supone nuevas modalidades de construcción, publicación, circulación y recepción de los discursos históricos. En efecto, como señala Roger Chartier (2007), la

“textualidad electrónica” transforma la manera de organizar las argumentaciones y los criterios que puede movilizar un lector para aceptarlas o rechazarlas mientras que para el historiador permite una articulación abierta, fragmentada, relacional del razonamiento, hecha posible por la multiplicación de los enlaces hipertextuales. Dicho en otras palabras, el nuevo entorno digital pone a prueba “el pacto de confianza” que existía entre el historiador y el lector. Las notas –que remiten a documentos que el lector no podrá leer–, las referencias bibliográficas –que mencionan libros que el lector no tendrá a mano– y las citas –fragmentos recortados de obras mayores que el lector puede no conocer en su totalidad– son tres dispositivos clásicos que la textualidad digital puede transformar.

Todo esto implica una mutación epistemológica fundamental: las “pruebas” de la Historia (nota, referencia y cita) y las modalidades de construcción y validación de los discursos de saber se transforman profundamente. Probablemente, por lo mismo, se establezca una relación nueva, más comprometida con las huellas del pasado y posiblemente más crítica respecto de la interpretación de los historiadores.

A la producción digital se suma la circulación de información y contenidos históricos, lo que implica, necesariamente, nuevas formas de lectura y nuevos lectores. Esto no conlleva un proceso automático: vale decir, las nuevas formas textuales no producen nuevas lecturas. Al respecto, una revolución análoga como ha sido la invención de la imprenta no produjo inmediatamente nuevas maneras de leer. En este sentido, “la larga historia de la lectura muestra con fuerza que las mutaciones en el orden de las prácticas suelen ser más lentas que las revoluciones de las técnicas y que siempre están desfasadas con respecto a éstas” (Chartier, 2007, p. 17).

Pero aun considerando la fuerza de estas nuevas textualidades electrónicas, cabe advertir que sería un error considerar que “lo virtual ya es real” puesto que coexisten nuevas y viejas formas de lo escrito, tanto como que los potenciales lectores y autores de libros electrónicos son aun minoritarios. Sin embargo, no por ello podemos dejar de considerar y pensar las alternativas y posibilidades que se abren a partir del soporte digital y las consecuencias que tendrá esto en la Historia y su enseñanza. “La invención de la escritura en el mundo de la

oralidad, la aparición del codex en el mundo de los rollos o la difusión de la imprenta en el mundo del manuscrito obligaron a comparables, si no idénticas, reorganizaciones de las prácticas culturales. Recordarlo no significa que la historia se repita, sino remarcar que ésta puede procurar conocimientos y ayudar a la comprensión crítica de las innovaciones del presente, las cuales, a su vez, nos seducen e inquietan” (Chartier, 2007, p. 17). Las reflexiones de Chartier resultan valiosas para pensar el impacto de lo digital en la historia. Por lo mismo, debería trabajarse este impacto en la enseñanza de la Historia y en la formación docente condicionada inevitablemente por la revolución de las comunicaciones.

La divulgación histórica actual

Otro de los fenómenos que no pueden desconocerse es la divulgación histórica, literatura que coexiste con la de tipo “académica”. Este fenómeno ciertamente no es nuevo: a lo largo del siglo XIX y XX, la historiografía de tipo académica circuló conjuntamente con otros tipos de producciones incluyendo la divulgación. Sin embargo, desde fines del siglo XX y principios del XXI asistimos a un renovado interés por el pasado y a una divulgación histórica cada vez más extendida.

Es este actual y renovado interés público por el pasado, propio de los momentos de grandes mutaciones, el que nos conduce a reflexionar sobre la vinculación historia-sociedad, el papel de la educación histórica o las interrelaciones dinámicas entre el pasado y el presente. Sobre todo, en la necesidad de formar docentes capaces de interactuar con sus alumnos, conocer sus intereses y manejar en profundidad la disciplina que enseña para evitar su banalización y responder a las demandas históricas actuales.

Por ello, dentro de este conjunto llamado genéricamente de “divulgación”, es necesario distinguir diversos tipos de producciones, alimentadas por finalidades distintas.

De una parte, es posible reconocer algunas colecciones infantiles y juveniles escritas por historiadores que permiten una visión de fácil comprensión de procesos complejos o que brindan elementos para un trabajo escolar más

variado, posibilitando el acceso a distintos aspectos de la vida cotidiana².

De otra, resulta posible vislumbrar lo que ha dado en llamarse *la nueva divulgación* que, a diferencia de la anterior, no va dirigida específicamente a la escuela sino al “gran público” y que se ha convertido en un verdadero fenómeno editorial en Argentina desde el año 2001. Lo característico de estas nuevas producciones es su afán por construir interpretaciones globales del pasado nacional que permitan entender un presente considerado conflictivo y fracasado³.

Ante este segundo tipo de producción, los historiadores académicos –por cierto alejados de la divulgación y los debates públicos y encerrados en una escritura dirigida en muchos casos solo a sus propios pares– reaccionaron con dureza. Así, manifestaron las limitaciones de tales productos e interpretaciones, señalando que las explicaciones conspirativas y facciosas asentadas en un presente continuo, en la confrontación de buenos y malos y en las explicaciones anacrónicas impedían la interrogación, deslegitimaban el debate y desalentaban la reflexión, tanto sobre el pasado como sobre el presente⁴.

Pero, aun cuando se pueda coincidir en la falta de rigurosidad historiográfica y en la pobreza interpretativa de algunas publicaciones, no pude soslayarse el fenomenal éxito de estas producciones editoriales y, por lo mismo, preguntarse qué inquietudes buscan respuestas en este tipo de literatura, interrogantes que, precisamente, no se responden desde la calidad historiográfica.

Al respecto, Pablo Semán ensaya una respuesta sugerente cuando afirma que “la reflexividad social está indisolublemente ligada a las formas de emoción y

de imaginación social y política con las que interactúa. La formación de una y otra es un proceso que ocurre con –pero también más allá de– el plano escolar, aunque históricamente puede variar el grado en que la escuela participa del mismo. La formación de categorías y valores políticos no se nutre solamente de la línea historiográfica dominante sino de interpretaciones simbólicas que pueden envolver esa línea historiográfica, de condensaciones de información e intensidad emocional que dialogan con los símbolos preexistentes que presiden la “recepción” de las apelaciones políticas, estéticas e históricas. [...] El hecho de que los cambios de sensibilidad política y social ocurran a través de productos académicamente débiles no puede oscurecer el hecho de que son socialmente eficaces” (Semán, 2006, p. 81).

En un trabajo posterior, realizado por el mismo autor con Silvina Merenson y Gabriel Noel, se explica la índole de la recepción de la “nueva divulgación” por las condiciones concretas creadas por la profunda crisis económica que se desató en Argentina a fines de 2001. Para estos autores, “la literatura político-histórica de masas, su producción y su lectura, pueden ser comprendidas como una de las formas a través de las cuales las clases medias se inscriben en un proceso en el que el malestar y la perplejidad se fueron articulando políticamente y tomando facciones específicas a lo largo del tiempo y de un proceso de puesta en público. En relación con ese contexto histórico y en interrelación con el resto de la dinámica política del país, estos libros y las corrientes de opinión general pueden ser concebidos como un proceso de reelaboración de las categorías de las clases medias, de un movimiento que cuestiona y recompone creencias básicas de los sujetos en relación con el orden político y, más aún, en relación con la identidad nacional, con la propia existencia e inserción del país en el espacio y el tiempo histórico” (Semán, Merenson y Noel, 2009, p. 89).

El extraordinario éxito de la “nueva divulgación histórica” hace imposible ignorarlos en la escuela y, por lo mismo, en la formación de profesores donde se hará necesario evaluar su rigor y valor historiográfico. Como dicen Semán, Merenson y Noel: [...] más allá de las evaluaciones propiamente históricas, la literatura histórica de masas representa a la vez para los docentes contemporáneos un desafío y una tentación. Un desafío en tanto que [...] la misma penetra una y otra vez las fronteras institucionales de la escuela a través de sus alumnos (y también de muchos docentes y algunos padres), y exige, por tanto, respuestas

² Por ejemplo, la historia argentina escrita por Luis Alberto Romero y Lilia Ana Bertoni, narrada por Graciela Montes, y los estudios sobre guaraníes, diaguitas, tehuelches, etc., de Miguel Ángel Palermo, publicados por Libros del Quirquincho entre 1990 y 1993. También destaca “Europa contada a los jóvenes” de Jacques Le Goff, publicada por Anagrama en 1999. También se han publicado materiales variados –con formato de fascículo de enciclopedias o libros de compra opcional– que se han vendido junto con los diarios de gran tirada, dentro de los que puede citarse la “Historia visual de Clarín”.

³ Es el caso de las publicaciones de Jorge Lanata (“Argentinos”) y las producciones televisivas de Felipe Pigna (“Algo habrán hecho”), en las cuales la corrupción, la conspiración y la traición se convierten en claves explicativas de la historia nacional.

⁴ Para una reseña de las diversas intervenciones de los historiadores en torno a la nueva divulgación histórica, véase Semán (2006: 78-83) y Semán, Merenson y Noel (2009: 90). Paralelamente, también se lanzaron nuevas propuestas de divulgación, como la colección “Nudos de la historia” que, desde 2007, ha publicado libros escritos con un estilo accesible sobre temas atractivos y polémicos –el 17 de octubre de 1945, el fusilamiento de Dorrego, etc.– y cuyos autores son figuras reconocidas en el ámbito académico.

y posicionamientos. [...] Pero también una tentación, en cuanto la innegable llegada que la literatura histórica de masas y sus subproductos tienen respecto de jóvenes y niños –o de al menos una parte de ellos– ofrecería la posibilidad de construir un puente que cruce a través del abismo de apatía, incomprensión o indiferencia que muchos docentes suelen adjudicar a sus alumnos. Es por todo esto que la pregunta por la literatura histórica de masas como herramienta pedagógica, en sus formas más específicas y concretas –esto es, si usarla o no en el contexto del aula– suele plantearse en forma separada de la de su valor intrínsecamente histórico” (2009, p. 84).

Por lo dicho, y sin desatender la rigurosidad historiográfica que puede contener o no, la nueva divulgación histórica es un fenómeno que, a nuestro juicio, debería ser tenido en cuenta en la formación de profesores como forma de evitar la mirada en las limitadas fronteras de “la academia”.

Objetivos/metas de comprensión en torno al conocimiento histórico

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias– se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, el análisis, la interpretación, la síntesis, en tanto que procesos propios del aprendizaje histórico.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina; a sus marcos y estrategias metodológicas; a sus propósitos; y a los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reconocer y analizar el conjunto de componentes que caracterizan al conocimiento histórico en su especificidad, su carácter provisorio y problemático y los aportes renovadores realizados desde diferentes escuelas y teorías historiográficas en el proceso de construcción y reconstrucción de la disciplina histórica.
- Reconocer y analizar las convergencias entre la Historia y las ciencias

sociales, sus impactos en la ampliación de los objetos de estudio y métodos de investigación histórica y sus resultados relativos, parciales, plurales.

- Reconocer y analizar las formas de explicación histórica, descriptivas, genéticas, estructurales, causales, intencionales.
- Identificar y explicar las relaciones entre historia, memoria y conciencia histórica.
- Desarrollar y se ejercitar los pasos metodológicos de la investigación histórica.
- Desarrollar y se ejercitar indagaciones críticas sobre diversas fuentes.
- Desarrollar competencias para formular problemas y recortar objetos de investigación a partir del análisis y diagnóstico del “estado de la cuestión” y del acceso o dificultad que presentan las fuentes.
- Reconocer y evaluar modos de validación del conocimiento en comunicaciones científicas, destacando opiniones, valoraciones e ideologías de sus autores.
- Reconocer y analizar tendencias, controversias y debates historiográficos
- Caracterizar las críticas posmodernas que derivaron en nuevos desarrollos del conocimiento histórico.
- Reconocer y evaluar información de los medios de comunicación, de Internet, de publicaciones de divulgación, confrontándola a investigaciones y aportes historiográficos.
- Diseñar y desarrollar proyectos de investigación vinculados a los nuevos enfoques historiográficos, aplicándolos en procesos de enseñanza.

Algunas experiencias de aprendizaje en torno al conocimiento histórico

Para que el alumnado reconozca y analice las convergencias entre la Historia y las ciencias sociales, sus impactos en la ampliación de los objetos de estudio y

métodos de investigación histórica y sus resultados relativos, parciales, plurales, el estudiantado:

- Busca información sobre los textos históricos representativos de diversos enfoques, que revelen contactos con otras disciplinas, y describe el tipo de texto, extensión, circulación, ubicación temporal y espacial.
- Analiza producciones historiográficas, reconociendo tendencias en la comunidad de especialistas, sus contextos y aportes, mediante valoraciones críticas y apertura a nuevos interrogantes y problemas.
- Interpreta aspectos externos de los textos históricos (fuentes, tipo de historia, estilo narrativo) e internos (ideas fundamentales, problemas tratados, hipótesis, conclusiones, validez del estudio).
- Participa en debates sobre los nuevos enfoques y formas de hacer historia y en ejercicios de toma de decisiones grupales e individuales sobre los diversos aportes en relación con el crecimiento o retroceso del conocimiento histórico.

Para que el alumnado caracterice las críticas posmodernas que derivaron en nuevos desarrollos del conocimiento histórico:

- Analiza las críticas posmodernas a la posibilidad de conocer la “realidad histórica” como tema para la organización de debates sobre los giros en la Historia (cultural, lingüístico, visual).
- Sintetiza reacciones de historiadores a las teorías posmodernas.
- Explica la renovación del conocimiento histórico y analiza estudios que evidencien la ampliación de los temas y problemas que ocupan a los historiadores en el siglo XXI.
- Argumenta la posibilidad de producir conocimiento histórico veraz en tanto que rigurosamente basado en evidencias empíricas, y justifica enfoques personales ante las críticas posmodernas
- Establece relaciones entre narración histórica, comprensión y explicación.
- Para que el alumnado reconozca y analice tendencias, controversias y

debates historiográficos:

- Elabora reseñas sobre textos históricos controvertidos, sus marcos teóricos, argumentos nodales, conclusiones, etcétera.
- Estudia polémicas historiográficas y toma posición al respecto en exposiciones escritas y orales.

Para que el alumnado diseñe y desarrolle proyectos de investigación vinculados con los nuevos enfoques historiográficos, aplicándolos en procesos de enseñanza:

- Define problemas, realiza inventarios y clasificaciones de fuentes primarias y secundarias.
- Elabora proyectos de investigación con fines didácticos a partir de enfoques nuevos como la microhistoria, la historia oral, la historia reciente y otros sugeridos en la situación de clase. Tomando, por ejemplo un proyecto de historia oral los pasos a seguir serían:
 - ♦ planteo del problema, preguntas, metas;
 - ♦ elaboración de hipótesis en tanto que afirmaciones razonadas del problema planteado;
 - ♦ elaboración del bosquejo de la investigación, título, justificación, pertinencia, factibilidad, aportes e impactos, marco teórico-metodológico;
 - ♦ elaboración de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas aplicables a informantes claves; triangulación de la información brindada por las fuentes orales con otras fuentes: iconográficas, escritas, oficiales, privadas, etcétera;
 - ♦ elaboración de informes provisionales con conclusiones referidas a las hipótesis iniciales (índice, autores, tema, introducción, capítulos, fuentes primarias y secundarias, anexos, bibliografía);
 - ♦ puesta en común y debate.

Mapas de progreso

El conocimiento histórico Descriptor del alcance de la comprensión			
Metas			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reconocer y analizar el conjunto de componentes que caracterizan al conocimiento histórico en su especificidad, su carácter provisorio y problemático, y los aportes renovadores realizados desde diferentes escuelas y teorías historiográficas en el proceso de construcción y reconstrucción de la disciplina histórica.	<p>Distingue enfoques historiográficos en torno del problema de la objetividad, y de las relaciones entre sujeto y objeto del conocimiento histórico.</p> <p>Vincula enfoques historiográficos con praxis, intereses y desafíos concretos, situados históricamente.</p>	<p>Toma posición frente a diversos enfoques historiográficos y la justifica en debates grupales.</p> <p>Elabora análisis críticos de buenos trabajos de investigación histórica, descompone sus fundamentos, apartados, resultados y redacta informes al respecto</p> <p>Analiza críticamente programas de estudio, su contenido, sus adhesiones historio-gráficas, la ideología subyacente, la periodización propuesta.</p> <p>Elabora programas coincidentes o alternativos, incluyendo enfoques historiográficos renovados.</p>	<p>Elabora comunicaciones con argumentos propios y ajenos sobre problemáticas y controversias históricas, y realiza una propuesta personal fundada en un modelo explicativo integral.</p> <p>Diseña clases fundadas en diversas tecnologías de la información, referidas a los cambios y continuidades experimentados por el conocimiento histórico y su vinculación con el poder político en distintas etapas históricas.</p> <p>Organiza y participa en seminarios de actualización sobre la disciplina en el marco de la capacitación permanente.</p>
Desarrollar y ejercitar los pasos metodológicos de la investigación histórica.	<p>Elabora preguntas sobre procesos y temas históricos seleccionados y delimitados en tiempo y espacio.</p> <p>Elabora y expone el “estado de la cuestión”, incluyendo trabajos clásicos, de naturaleza parcial o controversial.</p>	<p>Realiza inventarios de fuentes disponibles para trabajar los temas seleccionados, los evalúa y expone los resultados.</p> <p>Define marcos teóricos y soluciones tentativas, incluyendo a los medios y las fuentes de observación.</p> <p>Realiza ejercicios de interpretación en relación con:</p> <p>-acontecimientos;</p>	<p>Realiza propuestas de trabajo en las aulas, incluyendo los diversos pasos de una propuesta de investigación.</p> <p>Propone la elaboración de proyectos de investigación sencillos para la ejercitación de los pasos de una indagación histórica.</p>

El conocimiento histórico Descriptores del alcance de la comprensión			
Metas			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
		-estructuras; -sujetos; -explicaciones, causalidad y consecuencias. Defiende proyectos de investigación de elaboración propia, y presenta un bosquejo de la tarea.	
Desarrollar indagaciones críticas sobre diversas fuentes.	Analiza investigaciones históricas, teniendo en cuenta: a) análisis externo (condiciones de producción); b) análisis interno (categorías de análisis, hipótesis, argumentación e interpretación); c) reflexión crítica sobre las fuentes utilizadas; d) análisis crítico sobre los resultados de la investigación.	En el marco de un proceso histórico en estudio, ubica fuentes y: a) extrae información acerca de hechos históricos; b) evalúa críticamente la información obtenida; c) la confronta con fuentes secundarias; d) compara clasificaciones en uso sobre fuentes primarias. Demuestra, mediante exposiciones orales o escritas, la existencia de multiplicidad de fuentes; y presenta algunas de su elección en relación con: a) análisis externo (condiciones de producción); b) análisis interno (categorías de análisis, hipótesis, argumentación e interpretación); c) reflexión crítica que evidencie la inexistencia de neutralidad en toda fuente histórica.	Ubica archivos y repositorios documentales, evidenciando un manejo adecuado de sus limitaciones y posibilidades para la investigación y usos con fines educativos. Produce diseños didácticos basados en el uso de fuentes secundarias y fuentes primarias que destaquen el carácter provisorio del conocimiento histórico y estimulen la necesidad de formular preguntas a las fuentes.

Metas		El conocimiento histórico	
		Descriptor del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reconocer y analizar tendencias, controversias y debates historiográficos.	Describe y valora aportes de diferentes tendencias historiográficas. Explica sus diferencias en cuanto a la organización y presentación de situaciones históricas	Fundamenta perspectivas propias respecto a debates y tendencias historiográficas.	Sitúa y explicita el enfoque presente en los currículos y manuales en uso –positivista, historicista, estructuralista, marxista u otros– para fundamentar sus adhesiones y plantear una práctica coherente, sustentada en planteamientos históricos actualizados. Propone ejercicios de multiperspectividad a nivel de las interpretaciones historiográficas sobre temas controversiales en los que puedan reconocerse diversos análisis en diferentes momentos (por ejemplo, en torno a la figura de Rosas, a los orígenes del Peronismo, etcétera).
Diseñar y desarrollar proyectos de investigación vinculados con los nuevos enfoques historiográficos, aplicados a procesos de enseñanza.	Enumera y caracteriza las nuevas formas de hacer historia. Explicita características y temáticas desarrolladas por la historiografía dedicada a la historia reciente.	Elabora ensayos sobre temas de la historia reciente, fundamentando alcances y limitaciones de la enseñanza de la historia. Demuestra un manejo preciso de las tecnologías de la información.	Diseña propuestas didácticas con temas de historia reciente, problemas y conflictos entre memorias y sus formas de transmisión. Maneja posiciones divergentes, fuentes de información, procedimientos de triangulación, de argumentación y de presentación de resultados. Diseña proyectos didácticos sobre la incorporación de la historia reciente a la educación histórica, justificando la selección de temáticas, estrategias metodológicas renovadas y usos de TIC.

Bibliografía dimensión conocimiento histórico

- APPLEBY, J.; HUNT, L y JACOB M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- ARÓSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica, teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- _____ (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid: Alianza.
- BÉDARIDA, F. (1998) Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20 ,pp. 19-27.
- BOURDÉ, G.Y HERVÉ, M. (1992). *Las Escuelas Históricas*. Madrid: Akal.
- CARDOSO, C. (1989). *Introducción al trabajo de investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- CARR, E. (1999). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel.
- CHARTIER, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- DOSSE, F. (1988). *La historia en migajas. De "Annales" a la "Nueva historia"*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- FINOCCHIO, S. (2010). *Informe Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Medio-Historia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires (inédito).
- FONTANA, J. (2001). *La Historia de los Hombres*, Barcelona: Crítica.
- FRANCO, M. y LEVÍN, F. (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- FURET, F. (1984). *In the Workshop of History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GADAMER, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- HALPERÍN DONGHI, T. (1998). *Ensayos e historiografía*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- IGGERS, G. (1998). *La Ciencia Histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona: Idea Universitaria.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- NORA, P. (1993). De l'histoire contemporaine au présent historique. En AA.VV, *Ecrire l'histoire du temps présent*. Paris: CNRS Editions.
- POMIAN, K. (2007). *Sobre la historia*. Madrid: Cátedra.
- PUCCI, R. (2010). *Consideraciones acerca del documento: Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario - Historia*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán (inédito).
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-UAM.
- _____ (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- RÜSEN, J. (2001). *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presentado en Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks. University of British Columbia, Vancouver, BC.
- SCHWARZSTEIN, D. (comp.) (1991). *Historia oral*. Buenos Aires: CEAL.
- SEMÁN, P. (2006). *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- SEMÁN, P.; MERENSON, S. y NOEL, G. (2009). Historia de masas, Política y Educación en Argentina. Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 13, pp. 69-93.
- SOTO GAMBOA, Á. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia actual online*, 3, pp. 101-116.
- TOPOLSKY, J. (1973). *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- TRAVERSO, E. (2006). *Els usos del passat. Història, memòria, política*. València: PUV.
- WALSH, W. H. (1970). *Filosofía de la Historia*. México: Siglo XXI.

Núcleo II: Lo temopral y lo espacial

La dimensión temporal es inherente a los sujetos y a las sociedades. Del mismo modo lo es para la disciplina histórica, en tanto que los cambios y las continuidades que se manifiestan en los procesos históricos constituyen sus objetos de estudio fundamentales.

La especificidad de la Historia, dentro de las ciencias sociales y humanas, es, precisamente, su capacidad de distinguir y articular los diferentes tiempos superpuestos y comprometidos en cada momento histórico. La actual aceleración de tiempos, la velocidad de los cambios y la aceleración de los acontecimientos operan fuertemente en la construcción de las nociones temporales y la Historia; y su enseñanza tiene el desafío de trabajar con la temporalidad, entendiendo que se trata de construcciones que pueden interpretarse de manera diversa.

Junto con el tiempo, el espacio emerge como categoría igualmente central, en la medida en que los procesos sociales articulan estas dos dimensiones. Las continuidades y los cambios históricos toman forma en –y dan forma a– diversos tiempos y espacios. De allí que en ámbitos como el urbano o el rural, las fronteras, las hibridaciones, los préstamos, las composiciones y articulaciones sean claves para el análisis histórico. Del mismo modo, transformaciones tales como la urbanización y la globalización –centrales en otras ciencias sociales– son situaciones que pueden verse con mayor complejidad y matices si son historizadas.

Entendemos que la reflexión temporo-espacial no puede estar separada de los contenidos sustantivos de la formación en Historia, es decir, de los procesos históricos. Más aun, deben estar en permanente articulación para evitar abstracciones o tratamientos superficiales ligados a procedimientos técnicos más allá de los contenidos, así como para fundamentar el establecimiento de espacios curriculares en las instituciones formadoras. En este sentido, se podrá compartir o cuestionar el supuesto positivista en torno a que el tiempo tiene existencia independiente del proceso de cambio y continuidad social; y superar la concepción del tiempo lineal que dispuso cortes uniformes en dicho proceso, supuestamente naturales y objetivos.

Lo temporal

En una concepción dinámica de la sociedad, a la que se aborda en su devenir temporal, se incluyen estructuras, acciones humanas, conflictos, transformaciones. Como señala Aróstegui (1995) “el proceso que llamamos temporal es el que configura como específica, incomparable con ninguna otra, la existencia humana”.

El tiempo constituye una dimensión de lo histórico, pero no como algo dado, absoluto o verdadero (aunque esta concepción haya dominado la enseñanza de la Historia). Hoy se asume que el tiempo absoluto, fluyente y externo no existe sino que sus propiedades son variables y dependen de sus vinculaciones con los objetos materiales y simbólicos. El tiempo histórico es un tiempo social, y por tanto, es un tiempo que existe de diversas formas. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros (Ruiz Torres, 1994).

La pluralidad del tiempo se expresa en cambios, continuidades, rupturas, permanencias, ritmos, duraciones. Su complejidad obedece a la complejidad de las sociedades y a sus redes de relaciones y el análisis histórico debe dar cuenta de toda esta gama de situaciones.

Los cambios y continuidades pueden ser veloces y acumularse en determinados momentos o bien hacerse más lentos en otros. Por esto, a un tiempo cronológico dado pueden corresponder diversos tiempos internos, distintas duraciones y ritmos disímiles.

En los procesos históricos es posible, pues, advertir duraciones, cambios, conflictos, en cuyo curso se pueden constatar tiempos diversos para los distintos niveles de actividades socio-históricas. Estos procesos implican diferentes ritmos temporales y no necesariamente adscriben a un nivel de la actividad social determinado: la historia puede acelerarse o no en cualquier parte del sistema social, y estas articulaciones deben formar parte del quehacer del historiador.

La duración se relaciona íntimamente con la naturaleza —económica, política, social, ideológica, etc.— de los distintos fenómenos históricos. Así, se pueden identificar distintas duraciones, lo cual se vincula, a su vez, con los cambios y permanencias de los procesos históricos. Los ritmos también permiten identificar las aceleraciones, los estancamientos, los retrocesos, los quiebres y las suspensiones en y de los procesos históricos. Mediante el concepto de simultaneidad, reconocemos la existencia de la variedad de acontecimientos, sus articulaciones y condicionamientos entre sí. Esto proporciona una vía importante de análisis causal y la filiación con consecuencias de corto o largo alcance.

Según Fernand Braudel, la especificidad de la Historia se basa en su capacidad de distinguir y articular los diferentes tiempos que se hallan superpuestos en cada momento histórico. Para este autor, la historia se ubicaba en tres niveles: el tiempo corto, del acontecimiento; el tiempo medio, más amplio y lento, estudiado sobre todo en el plano de la vida material y los ciclos económicos; y la historia de larga duración, la de aquellos factores casi invariantes en el límite de lo móvil e inmóvil. Actualmente, algunos autores —como Roger Chartier (2007) y Paul Ricoeur (1987)— discuten el modelo braudeliiano y se preguntan, entre otras cuestiones, si estas duraciones superpuestas y heterogéneas son tan irreductiblemente diferentes unas de otras. Chartier aboga por una Historia que sea “lectura del tiempo” construida tanto de herencias y rupturas como de invenciones e inercias.

La Historia y su enseñanza ha trabajado con diversas convenciones para la datación y ordenación de acontecimientos y procesos, utilizando diversas categorías, como las cronológicas básicas (años, siglos, milenios, etc.), el uso de convenciones culturales (antes y después de Cristo) y diferentes calendarios (la era cristiana, la era musulmana). Asimismo, ha propuesto el tratamiento temporal mediante cronologías y periodizaciones.

La cronología es un instrumento técnico y social de medida y referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas. Tiene que ver con el tiempo astronómico relativo a años, meses, días y horas. Implica ordenar el tiempo y secuenciar eventos, intervalos, fechas. El dominio de la cronología permite orientarse en el tiempo, es decir, saber cuándo acontecen las acciones que pasan antes o después (sucesión), o al mismo tiempo (simultaneidad). La cronología

es un soporte necesario pero no suficiente. Sobre ella, es relevante construir periodizaciones que permitan identificar una serie de aspectos significativos de un proceso social, una etapa, una época histórica en el devenir de las sociedades, vale decir, establecer “espacios de inteligibilidad” (Aróstegui, 1995, p. 217).

La cronología sitúa. Las periodizaciones contribuyen a explicar los procesos históricos. Podrán existir tantas periodizaciones como lecturas de los procesos históricos se propongan, como miradas y criterios de “recorte” se planteen al organizar una cronología. Así, entonces, las periodizaciones responden a determinadas maneras de dividir y de interpretar el pasado, elaboradas con posterioridad al período estudiado, y, por tanto, son convenciones culturales (Pagès, 1997).

De lo dicho se desprende que la reflexión sobre la naturaleza del tiempo histórico resulta central al pensar en lo que debe ser enseñando durante la formación inicial en el campo de la Historia. En efecto, nos lleva a conectar pasado y presente y a generar explicaciones integrales que partan del acontecimiento singular —como unidad mínima que nos permite captar el movimiento—, para ubicarlo en un conjunto más amplio de cambios y permanencias.

Lo espacial

Tiempo y espacio constituyen un binomio interrelacionado. El “allí” forma parte de los procesos históricos y refiere al ámbito donde los seres humanos desarrollan sus vidas y producen permanentes transformaciones.

El espacio es espacio social, en tanto es construido, organizado y reorganizado según diversas situaciones sociales, en relación con las necesidades de los sujetos, la disponibilidad de recursos y las intenciones que se despliegan. Se trata de interacciones diversas entre el espacio y los fenómenos de carácter histórico-social, político, económico y cultural que incluyen disputas, conflictos y contradicciones plasmadas en la organización del territorio y en la construcción de paisajes diversos. El espacio implica, en todos los casos, interacciones humanas y una complejidad cuya comprensión puede facilitar el desarrollo de una conciencia social crítica.

Algunos fenómenos históricos hacen visible el modo en que lo espacial, en concurrencia con lo temporal, se muestra en sus múltiples facetas y matices. A modo de ejemplo mencionamos la conformación del mundo rural y urbano, la apertura de espacios como consecuencia de las expansiones territoriales del siglo XV, la configuración de territorios por las dominaciones coloniales e imperialistas, la construcción de los estados nacionales y la delimitación de sus territorios, la composición de espacios híbridos en las fronteras con sus dinámicas y conflictos, la afectación de diversos países en conflictos mundiales, los continuos movimientos migratorios, los fenómenos de urbanización creciente, el despliegue de dominios geopolíticos, la actual interdependencia entre campo y ciudad, la globalización y la fragmentación territorial.

Como hemos dicho para la cuestión temporal, lo espacial no puede escindirse de los procesos históricos ni trabajarse por fuera de ellos. En este sentido, y para el caso de lo urbano, resulta interesante la propuesta de Gorelik (1998). Para este autor, es necesario plantear una mirada que no separe la ciudad de la sociedad, la historia de la ciudad y la historia de la sociedad en términos sociales y políticos; sino que plantee una historia del modo en que la ciudad, como objeto de cultura, produce significaciones que afectan tanto a la cultura como a su propia materialidad. Dicho en otras palabras, la ciudad –o una parte de ella– es portadora de un conjunto de significaciones que confluyen en la conformación cultural de sus habitantes.

El espacio es una categoría social e histórica que nos permite comprender y explicar la relación sociedad-naturaleza, esto es, cómo en cada momento histórico las sociedades toman posesión de aquellos elementos que satisfacen sus necesidades, humanizándolos, por consiguiente, cada vez más. El producto de tal relación entre sociedad y naturaleza es el espacio, como resultado del trabajo de las sociedades a lo largo del tiempo. El espacio no es “telón de fondo” de la sociedad, el lugar donde los hechos sociales se inscriben. Tampoco es una cosa que existe fuera de los individuos y se impone como algo inmutable y “natural”. El espacio es realidad social y construcción histórica. Como afirma Santos, “el espacio humano, tal como es, se reconoce en cualquier período histórico como el resultado de la producción. El acto de producir es asimismo un acto de producir espacio” (1990, p. 178).

Otros conceptos, como sujetos, recursos e intenciones –utilizados especialmente por los geógrafos– también permiten capturar la riqueza de la relación histórica entre sociedad y naturaleza (Gurevich, 1998). Los recursos naturales son valorados por las sociedades, que se apropian de ellos y los transforman para satisfacer sus necesidades según su desarrollo económico y tecnológico. Sujetos sociales refiere a los actores de la vida social, y pueden ser individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales; son los protagonistas de los cambios, las transformaciones y las construcciones de los territorios. Finalmente, la intencionalidad de los sujetos sociales, de los agentes económicos, políticos, públicos y privados es un concepto que trata de rescatar las racionalidades y lógicas con las que operan distintos actores en cierto territorio: qué valoran, eligen, deciden, etcétera.

Esquema dimensión temporal y espacial



Escalas de los procesos históricos

La historiografía ha definido diversos recortes espaciales y temporales. Algunos, hoy en discusión, han apuntado a la reconstrucción situada y enmarcada en los estados nacionales; en otros casos, en el espacio específico de una provincia, región o ciudad; y también se han desarrollado enfoques microhistóricos. En esta última perspectiva se reduce la escala de observación como parte de un procedimiento analítico que no tiene que ver con las dimensiones del objeto estudiado ya que no descuida la descripción y complejidad de las estructuras sociales. Así, “en los intersticios de los sistemas normativos estables o en formación, grupos y personas juegan una estrategia propia y significativa, capaz de marcar la realidad política con una huella duradera, no de impedir las formas de dominación, sino de condicionarlas y modificarlas” (Levi, 1990:, p. 11). Se ha señalado también que la perspectiva microhistórica permite el acceso a creencias y a ritos que, usualmente, las fuentes callan o soslayan, con lo cual se puede así registrar lo “anómalo” (según la perspectiva de Carlo Ginzburg) (Chartier, 2007).

Más allá de lo local y lo global, apostamos a un enfoque de historia global que a la vez tenga en cuenta la escala local, es decir, que tenga en cuenta las referencias compartidas, las circulaciones planetarias, los mestizajes, las hibridaciones, etc., que cobran sentido en tiempos y lugares concretos (Chartier, 2007).

Historiadores como Eric Hobsbawm, plantean que todos los esfuerzos historiográficos deberían apuntar, en última instancia, a la comprensión de la historia de la humanidad. En sus palabras, “los historiadores, por microcósmicos que sean, deben estar a favor del universalismo, no por lealtad a un ideal al que seguimos apegados muchos de nosotros, sino porque es la condición necesaria para comprender la historia de la humanidad, incluida la de cualquier sección especial de la humanidad. Porque todas las colectividades humanas son y han sido necesariamente parte de un mundo más amplio y más complejo. Una historia que esté concebida sólo para los judíos (o los afroamericanos, o los griegos, o las mujeres, o los proletarios, o los homosexuales) no puede ser historia buena, aunque puede ser reconfortante para quienes la cultiven.” (Hobsbawm, 2002:, p. 276).

Lo regional/local

Durante la hegemonía de la larga duración el contexto regional/local era pensado como lugar de repercusión de los grandes acontecimientos nacionales, como la caja de resonancia de los hechos interpretados bajo una mirada que desdibujaba la singularidad del espacio y de sus actores colectivos. Los sujetos respondían a generalidades de la época o se comportaban como opositores a las mismas, pero poco se narraba la originalidad de los mismos y su interpretación de la sociedad en la que vivían.

Actualmente, y por el contrario, el abordaje regional nos propone interrogantes, relaciones y cuestiones que pueden conducir a la formulación de nuevos planteos teóricos y metodológicos. A partir del concepto de región como algo dinámico, definido por el objeto de estudio, podemos profundizar la comprensión de procesos de índole nacional y mundial. La región es abordada como un espacio singular, organizado a partir de necesidades de un conjunto de individuos, y que se transforma permanentemente en función de esas necesidades y de las prácticas que ellas implican. Se estructura a partir de conjuntos de elementos que le proporcionan su particularidad dentro de la globalidad. De este modo el análisis regional posibilita encuentros entre excesivas generalizaciones y particularizaciones (Van Young, 1987, pp. 101 y 104). Asimismo, los estudios de casos regionales evitan el tratamiento uniforme que caracterizó a las historias nacionales que, ignorando diversidades de distinta índole (económicas, sociales, etc.), hacían extensivo a todo el país lo que sucedía en la región capital donde se establecía el poder político.

Definir un objeto desde la perspectiva regional nos permite franquear la barrera de lo inconmensurable y supone sentar una base teórica sobre la cual el historiador puede narrar historias. “Lo local es una categoría flexible que puede hacer referencia a un barrio, una ciudad, una comunidad, una comarca, etc., categoría en la que lo importante es la conciencia de su artificialidad” (Serna, Pons, 2001). Este enfoque presenta varias virtudes para el estudio de las sociedades, no solo por sus métodos renovados, sino también por la “riqueza y estímulo de sus planteamientos” (Pérez Herrero, 1991, p. 8). Permite la comprensión de articulaciones internas y las vinculaciones con procesos nacionales y mundiales, a la vez

que subraya cambios y continuidades que no necesariamente coinciden con los cortes políticos del discurso interpretativo tradicional.

Proponemos, por ello, relacionar los problemas regionales y locales con la historia mundial-latinoamericana-argentina que, sin dudas, contribuye a explicar dichos problemas. El carácter cambiante de la región obliga a delimitaciones temporales que permiten la inserción de lo regional/local en un contexto mayor y más cabal, que supere las limitaciones de las historias localistas y, reiteramos, las excesivas generalizaciones de las historias homogéneas nacionales.

Representaciones de los procesos históricos

Como ya hemos señalado, las periodizaciones permiten construir espacios de inteligibilidad, proporcionan un marco explicativo, dan cuenta de determinadas combinaciones de factores que crean situaciones singulares, quiebres, cambios, mutaciones, etc. Asimismo tenemos que tener en cuenta que entre las etapas hay continuidades, por lo que resulta imposible definir de manera absoluta y excluyente las épocas históricas. (Aróstegui, 2001)

Sin dudas, pueden coexistir tantas periodizaciones como lecturas, miradas y recortes se propongan de los procesos históricos. Por lo mismo, no hay periodizaciones apoyadas en valores absolutos, ya que no existen criterios uniformes para definir duraciones. Sí podemos reflexionar sobre ellas como construcciones historiográficas y optar por propuestas pertinentes y significativas, teniendo en cuenta el carácter arbitrario y el poder explicativo de las mismas, lo que resulta clave para pensar la enseñanza de la Historia y definir espacios curriculares.

Dado que la propuesta general aquí presentada no aborda los procesos históricos que se definirán en los diseños curriculares, ya que se trata más bien de una propuesta de análisis en torno a cuestiones disciplinares y a una serie de dimensiones clave, las periodizaciones aquí apuntadas de forma no exhaustiva, podrían funcionar como referencias a procesos históricos relevantes para la formación docente.

Periodizaciones para la Historia Argentina

Algunas periodizaciones generales para la Historia Argentina:

Fuente: Romero, Luis Alberto, Breve historia contemporánea de la Argentina, Buenos Aires, FCE, 1994. Desde el índice se periodiza la historia argentina en términos políticos.

- Los gobiernos radicales, 1916-1930
- La restauración conservadora, 1930-1943
- El gobierno de Perón, 1943-1955
- El empate, 1955-1966
- Dependencia o liberación, 1966-1976
- El proceso, 1976-1983
- El impulso y su freno, 1983-1989
- La gran transformación, 1989-1999

Fuente: Romero, José Luis, Las ideas políticas en Argentina, Buenos Aires, FCE, 1975. El autor propone periodizar la historia argentina a partir de sus protagonistas.

- La era indígena
- La era colonial
- La era criolla
- La era aluvial

Fuente: AA.VV. Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana (varios tomos), combina factores políticos, sociales y económicos en la periodización propuesta.

- Los pueblos originarios y la conquista

- La sociedad colonial
- Revolución, república, confederación: 1806-1852
- Liberalismo, estado y orden burgués: 1852-1880
- El progreso, la modernización y sus límites: 1880-1916
- Democracia, conflicto social y renovación de ideas: 1916-1930
- Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política: 1930-1943
- Los años peronistas: 1943-1955
- Violencia, proscripción y autoritarismo: 1955-1976
- Dictadura y democracia: 1976-2001

Fuente: AA.VV. Historia Argentina, Buenos Aires, Editorial Paidós (varios tomos). La forma en que se organiza esta colección pondera criterios políticos para la periodización de la historia argentina.

- Argentina indígena. Vísperas de la conquista
- De la Conquista a la Independencia
- De la revolución de independencia a la confederación rosista
- La organización nacional
- La república conservadora
- La democracia constitucional y su crisis
- La democracia de masas
- La política en suspenso. 1966-1976
- La dictadura militar 1976 – 1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática
- Argentina en el fin de siglo. 1983-2001. Democracia, mercado y nación

Periodizaciones temáticas para la Historia Argentina:

Fuente: Bicentenario: 1810-2010. Memorias de un país. Buenos Aires, Ministerio de Educación del GCBA, 2010 (mimeo). Esta periodización se basa en las formas que adoptó el Estado a lo largo de la historia argentina.

- La construcción del Estado-nación, de 1810 a 1880
- El Estado liberal, de 1880 a 1930 (Estado oligárquico y Estado liberal-democrático)
- El Estado intervencionista (1930 a 1976)
- El Estado neoliberal (1976 hasta la actualidad)

Fuente: Aldo Ferrer, La economía argentina, Buenos Aires, FCE, 1973. Esta periodización se basa en las etapas del desarrollo económico que propone el autor.

- Las economías regionales de subsistencia
- La etapa de transición (de fines del siglo XVIII hasta 1860)
- Economía primaria exportadora 1860-1930
- Economía semi-industrial dependiente (1930-...)

Fuente: Nueva Escuela- historia. Ministerio de Cultura y Educación, 1997. Periodización que propone reconocer diversas etapas de la historia argentina, considerando la participación política de la ciudadanía.

- Participación restringida
- Participación ampliada
- Participación de las mayorías
- Participación con proscripción
- Sin participación
- Participación democrática

Periodizaciones para la Historia de América latina

Fuente: Halperín Donghi, Tulio. Historia contemporánea de América Latina, Madrid, Alianza, 1969 (diversas ediciones) El hilo conductor de la periodización propuesta es la vinculación de América latina con el exterior (primero europeo y luego estadounidense).

- La crisis de la independencia
- La larga espera (1825-1850)
- El orden neocolonial
- El agotamiento del orden neocolonial (1930-1960)

Fuente: Dabène, Olivier. América Latina en el siglo XX, Madrid, Síntesis, 1999. El autor estructura los períodos históricos desde la combinación de características políticas, económicas, sociales y culturales entre los cuales puede reconocerse una preocupación por el orden político latinoamericano.

- La entrada de América Latina en la era moderna 1870-1914
- Los años de prosperidad 1914-1930
- La era del populismo 1939-1950
- El seísmo de la revolución cubana (1950-1970)
- Los años sombríos (1968-1979)
- Las transformaciones políticas y económicas: América Latina hacia la democracia de mercado (1979-1990)
- Fin de siglo en América Latina: éxitos económicos, frustraciones sociales, desengaños políticos (1990-2000)

Fuente: Bethell, Leslie (coord.) Historia de América Latina (varios tomos), Crítica, 2002. La periodización propuesta combina diversos criterios (económicos, políticos, sociales, etcétera).

- América Latina colonial: La América precolombina y la conquista

- América Latina colonial: Europa y América en los Siglos XVI, XVII, XVIII
- La independencia
- América Latina independiente, 1820-1870
- América Latina: economía y sociedad, 1870-1930
- América Latina: cultura y sociedad, 1830-1930
- Economía, sociedad y política desde 1930

Periodizaciones para la Historia del mundo occidental

Fuente: Romero, Luis Alberto. Fuentes para la transformación curricular, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997. Se trata de una periodización de la historia occidental europea y latinoamericana a partir de las grandes transformaciones sociales.

- Del origen del hombre hasta el fin del Imperio Romano
- La sociedad cristiano-feudal y el mundo urbano y burgués (siglo V a XV d.C.)
- La Europa de la expansión colonial y las monarquías absolutas (1450-1750)
- La América ibérica colonial (1492-1750)
- El ciclo de las revoluciones (1750-1852)
- Emancipación y formación de estados nacionales en Iberoamérica y Argentina (1750-1850)
- El ciclo de la expansión capitalista (1850-1914)
- América latina y la Argentina durante la expansión capitalista (1850-1914)
- El mundo del siglo XX
- América Latina y la Argentina en el siglo XX

Fuente: E. Hobsbawn. Periodizaciones diversas de sus últimas obras generales. El criterio con que el autor periodiza se funda en las grandes transformaciones políticas y sociales, dando cuenta de los quiebres y la conformación de grandes etapas que dotan de inteligibilidad a la historia occidental.

- La era de las revoluciones (1789-1848)
- La era del capital (1848- 1875)
- La era del imperio (1875-1914)
- La era del los extremos (1914-1989)
 - ♦ La era de las catástrofes
 - ♦ La edad de oro
 - ♦ El derrumbamiento

Representaciones del espacio

La cartografía materializa diversas dimensiones de la espacialidad que se presentan bajo las categorías de forma, localización o distribución de objetos, temas o problemas.

Los mapas físico-políticos murales, mudos, las pizarras y los globos terráqueos o la cartografía que se despliega en los textos son potentes herramientas para acceder a la comprensión de la espacialidad.

En este sentido, los materiales gráficos, especialmente los cartográficos, expresan los contenidos en lenguaje icónico. Son objetos o herramientas para desarrollar contenidos procedimentales y también para alcanzar contenidos conceptuales.

Hay diversos modos de abordar los mapas. Uno de ellos refiere al modelo tradicional, centrado sólo en la localización de un objeto identificado (cordones montañosos, ríos, ciudades, rutas, etc.), y promoviendo un aprendizaje memorístico y repetitivo utilizando mapas murales o libros de texto. Otro lo configura el modelo práctico: focalizado en el mapa topográfico para desarrollar el aprendizaje por descubrimiento o interpretación. En este modelo, el mapa

es un instrumento informativo y utilitario. El modelo técnico, ó temático configura un modo más formativo y específico, ya que la manipulación de este tipo de mapas permite exteriorizar conceptos de variados temas, especialmente de orden cuantitativo. Es un instrumento de análisis, clasificación y asociación. El modelo crítico: trabaja con mapas temáticos para develar o explicitar problemas sociopolíticos, y permite decodificar, descubrir y reconstruir conceptos y problemáticas de la realidad.

Este es el modo de abordaje que se articula con los enfoques renovados en la educación, ya que aborda el espacio geográfico como un constructo social y coincide con Santos (1996) en que “el espacio-territorio que muestran los mapas es concebido como un producto social. La mirada más certera es la de la sociedad transformada en espacio... la sociedad sería el ser; y el espacio la existencia”.

De esta manera, se representa la información de los aspectos sociales del espacio geográfico, la dinámica interna y los intercambios en la organización de los territorios; en lugar de la perspectiva tradicional donde se pone énfasis en el carácter geopolítico y físico de un territorio.

El lenguaje cartográfico se constituye en un lenguaje que habilita otras posibilidades de interpretación e hipótesis, distintas a la que nos ofrecen el lenguaje verbal, el numérico o el gráfico, para la construcción del conocimiento en el campo de lo social.

La posibilidad de definir un lenguaje cartográfico también permite una mirada semiótica de los mapas, es decir, que estaríamos frente a un análisis del discurso cartográfico. En ese sentido cobran principal interés los trabajos de Harley (2005), para quien los mapas están cruzados por una dualidad significativa (son, por un lado, un hecho cartográfico; pero, por otro, un símbolo cartográfico), por la que podemos afirmar que “los mapas constituyen un acto o una manifestación política” (p.107).

Por eso, en el abordaje cartográfico enmarcado en la formación inicial de Profesores en Historia, es necesario distinguir dos usos de los mapas: por un lado, el que recupera el concepto de mapa histórico y su abordaje en términos de

fuente primaria; pero por otro, el mapa que es elaborado en el presente (ya sea por el propio docente a partir de una necesidad didáctica, o por cualquier otro científico social), aunque incluya información histórica.

Para ello, a través de la formación docente es preciso que se desnaturalicen los mapas, objetivándolos en la crítica, generando rupturas con aquellas miradas solo físico-descriptivas, para ampliar el horizonte de la representación cartográfica.

Es necesario, entonces, promover estilos cartográficos menos cristalizados, que motiven a intercambiar saberes con otras disciplinas e, incluso, a combinar con otros recursos (la tecnología informática, por ejemplo), para mejorarlos y enriquecerlos desde una práctica de la comprensión, que facilite el desarrollo de aprendizajes plurales y amplios.

Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo temporal y espacial

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias– se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, el análisis, la interpretación, la síntesis, en tanto que procesos propios del aprendizaje histórico.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina; a sus marcos y estrategias metodológicas; a sus propósitos; y a los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reconocer y analizar al tiempo histórico como una construcción social y cultural: no es un procedimiento externo a los hechos y a las sociedades, ni opera en forma lineal y acumulativa.
- Reconocer y analizar que en los procesos históricos se producen cambios y continuidades y que estos no son necesariamente sincrónicos.

- Reconocer y analizar que el espacio es una construcción histórica y social, y sus articulaciones con los tiempos históricos.
- Reconocer y explicar que la dimensión temporal de la historia incluye contenidos, secuencias, articulaciones, y que abarca también las expresiones subjetivas y experienciales para lograr comprensión histórica.
- Evaluar articulaciones, unidad y diversidad en procesos históricos universales, americanos, argentinos, regionales y locales.
- Identificar y explicar nociones plurales sobre temporalidad construidas por el conocimiento histórico.
- Identificar y explicar diversas periodizaciones en tanto “espacios de inteligibilidad”.
- Identificar y explicar duraciones en el entorno social próximo, así como la existencia de múltiples tiempos y velocidades del cambio.
- Identificar y explicar acontecimientos singulares que expresen cambios sociales.
- Desarrollar diversas periodizaciones para el tratamiento de la historia mundial, regional, nacional y local.
- Desarrollar recortes espaciales para el tratamiento y comprensión de diversos procesos históricos.
- Interpretar mapas históricos para localizar y explicar procesos en el tiempo y el espacio, evitando anacronismos e identificando prejuicios e ideologías que los fundamentan.
- Interpretar los fundamentos a los que responden las organizaciones descriptivas y tipológicas de temporalidades y formas sociales elaboradas por los historiadores a fin de ordenar racionalmente los fenómenos históricos.
- Interpretar y evaluar distintas escalas de observación en prácticas historiográficas
- Diseñar propuestas didácticas que evidencien las conexiones que hacen

de la humanidad un conjunto, y la existencia de sociedades homólogas en etapas cronológicas (convencionales) disímiles.

- Elaborar secuencias de acontecimientos que expresen cambios y continuidades en los procesos históricos.
- Diseñar representaciones gráficas del tiempo y el espacio como herramientas para comprender el mundo.

Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo temporal y espacial

- Identificar periodizaciones propuestas en diversos textos reconociendo desde qué enfoque historiográfico y a partir de qué criterio se organizan y evaluando su poder explicativo.
- Desarrollar ejercicios de construcción de periodizaciones generales y temáticas.
- Realizar reseñas sobre obras historiográficas representativas de enfoques

micro o macro históricos, considerando: la escala de análisis, las fuentes utilizadas en la reconstrucción histórica, la potencialidad explicativa, la interpretación propuesta, etcétera.

- En relación con situaciones de crisis, enfocar el conflicto y las conexiones entre estructuras, procesos y experiencias humanas en el estudio de lo social desde una perspectiva integral y específicamente temporal.
- Analizar y construir mapas históricos para reconocer sus claves estructurantes y el valor explicativo de las propuestas gráficas y cartográficas
- Participar en talleres que faciliten la lectura crítica de mapas históricos, gráficos y mapas conceptuales; la interpretación de la información y su sistematización a través de resúmenes, síntesis, ensayos, monografías, etcétera.
- Elaborar síntesis sobre producciones historiográficas microhistóricas, destacando contradicciones entre los sistemas normativos y las estrategias de los sujetos sociales, y la importancia de adoptar distintas escalas de observación.

Mapas de progreso

Lo temporal y lo espacial			
Descriptores del alcance de la comprensión			
Metas			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reconocer y analizar que el tiempo histórico es una construcción social y cultural: no es externo a los hechos y a las sociedades, ni opera en forma lineal y acumulativa.	Reconoce nociones temporales tales como duración, ritmo y simultaneidad, en diversos procesos históricos. Organiza y evalúa síntesis sobre cambios y continuidades en diversas dimensiones de procesos históricos.	Articula diversas nociones temporales propias de la naturaleza de los procesos históricos, para el caso de la duración. Identifica aceleraciones, estancamientos, quiebres y continuidades de diversos procesos históricos.	Propone trabajos de análisis que incluyan nociones temporales complejas. Realiza lecturas sobre periodizaciones y mapas históricos, y elabora ensayos críticos. Evalúa críticamente el aprendizaje del

Metas		Lo temporal y lo espacial Descriptor del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Identificar y explicar periodizaciones en tanto “espacios de inteligibilidad”.	Identifica diversos modos de enmarcar hechos, problemas, procesos y conflictos en diversos periodos. Describe cambios y continuidades en diversos periodos y dimensiones de la realidad social.	Reconoce la simultaneidad de diversos acontecimientos históricos y realiza un análisis causal de los mismos. Realiza lecturas críticas sobre diversas periodizaciones, explicitando sus marcos teóricos e historiográficos.	tiempo histórico en su relación con las cronologías, propone nuevas formas y usos para estas y las relaciona con periodizaciones (utilizando puntos de referencia como hechos, problemas, conflictos, sujetos, procesos, contexto, etcétera). Propone la construcción de diversas periodizaciones generales o temáticas. Argumenta en torno a la complejidad de los cambios sociales y la multiplicidad de ideas, representaciones y comportamientos de los seres humanos en situaciones históricas, exponiendo dichos argumentos en forma oral y escrita. Justifica diseños propios de enseñanza para comprender los “espacios de inteligibilidad histórica”, incluyendo los conceptos, las interacciones, los cambios y continuidades que evidencian su conformación. Analiza críticamente el proceso de la formación inicial y formula propuestas alternativas. Parte de problemas concretos de la realidad local/regional y aplica conceptos y procedimientos explicativos, para interpretarlos y reconocer la utilidad de los aprendizajes logrados.

Lo temporal y lo espacial Descriptores del alcance de la comprensión			
Metas			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reconocer y analizar que el espacio es una construcción histórica y social.	<p>Distingue los elementos naturales de los espacios históricos respecto de los generados por las acciones humanas.</p> <p>Analiza los cambios espaciales resultantes de decisiones políticas y los conflictos que éstas generan.</p> <p>Describe rasgos espaciales y evalúa las causas de problemas ecológicos provocados por las acciones humanas.</p>	<p>Valora los fundamentos político-ideológicos que condicionan cambios en el espacio.</p> <p>Evalúa críticamente la conflictividad generada por determinaciones políticas en torno a la problemática espacial (por ejemplo, construcción de rutas, establecimientos mineros, fabriles, cercado de campos, etcétera).</p>	<p>Evalúa problemas ecológicos en su complejidad social y propone alternativas tendientes al equilibrio ecológico sustentable.</p> <p>Analiza críticamente programas de estudio, a fin de comprobar las ideas de espacio que predominan y proponer alternativas.</p> <p>Propone estrategias de enseñanza desde la perspectiva interactiva, destacando el carácter socio-histórico del espacio ocupado, sus cambios y continuidades.</p> <p>Ensayá, en clases a su cargo, investigaciones sobre representaciones espaciales de los alumnos y elabora propuestas para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica en la que el espacio se define como producto histórico.</p>
Explicar e interpretar mapas históricos en forma crítica, evitando anacronismos e identificando prejuicios e ideologías que los fundamentan.	<p>Utiliza la terminología básica de las representaciones cartográficas.</p> <p>Demuestra pericia en el manejo de fuentes cartográficas de nueva generación y en las técnicas de su construcción.</p>	<p>Conoce y comprende mapas históricos, sus transformaciones a lo largo del tiempo y las condiciones que las generaron.</p> <p>Demuestra que todo mapa implica una esquematización de sistemas complejos que experimentan cambios y continuidades.</p>	<p>Identifica los tipos de mapas y habilidades cartográficas que se plantean como objetos de enseñanza.</p> <p>Elabora guías para la observación y el análisis de mapas históricos y el desarrollo de habilidades cartográficas.</p> <p>Propone proyectos didácticos sobre los usos ideológicos de mapas y planos.</p>
Reconocer y analizar articulaciones, unidad y diversidad en procesos históricos universales, americanos, argentinos, regionales y	Sintetiza aspectos de la historia de la humanidad y sus interconexiones.	Elabora exposiciones orales y escritas en torno a las características, problemas y conexiones de la historia regional/local.	Elabora secuencias didácticas que evidencien las articulaciones entre la historia mundial, latinoamericana, argentina y regional,

Metas		Lo temporal y lo espacial Descriptor del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
locales.	<p>Diferencia vías de transformación económica a partir del desarrollo de la Revolución Industrial inglesa en el siglo XVIII y de la emergencia del capitalismo.</p> <p>Analiza la conformación del conjunto económico capitalista basado en relaciones asimétricas.</p> <p>Caracteriza la unidad y diversidad de la historia mundial, latinoamericana y argentina.</p>	<p>Evalúa su proceso formativo inicial en cuanto al aprendizaje de contenidos de historia general, latinoamericana, argentina y regional/local.</p> <p>Caracteriza las vinculaciones y la conflictividad entre sociedades nacionales, mundiales y locales.</p> <p>Analiza y expone las relaciones asimétricas que caracterizan al mundo capitalista, incluyendo la etapa actual "globalizada" y su impacto en el entorno regional/local.</p>	<p>en base a estudios de casos y simulaciones.</p> <p>Propone diseños curriculares integrados por procesos históricos generales/universales, latinoamericanos/argentinos y regionales/locales.</p> <p>Acerca producciones historiográficas actuales a contextos de aprendizaje escolar, proponiendo actividades interactivas.</p> <p>Identifica textos culturales significativos para comprender las distintas épocas; reflexiona acerca de la pluralidad de significados en climas político-culturales y sus claves ideológicas en sociedades y períodos históricos.</p>

Bibliografía dimensión temporo-espacial

- ARÓSTEGUI, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- CHARTIER, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- GUREVICH, R. (1998). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En B. AISENBERG y S. ALDEROQUI (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- HARLEY, J. B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas*. México: Fondo de cultura económica.
- HOBBSAWM, E. (2002). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- LEVI, G. (1990). *La Herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea.
- _____ (1993). *Sobre microhistoria*. Buenos Aires: Biblos.
- PAGÈS, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pagès (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori.
- PÉREZ HERRERO, P. (comp.) (1991). *Región e Historia en México (1700-1850)*. México: Instituto José María Luis Mora.
- RICOEUR, P. (1987). *Tiempo y Narración*. Madrid: Cristiandad.
- RUIZ TORRES, P. (1994). *El tiempo histórico. Eutopías 2da. época*. Documentos de trabajo N° 71. Valencia: Universidad de Valencia.
- SANTOS, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.
- _____ (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Calpe.
- SERNA, J. y PONS, A. (1999). El historiador como autor. Éxitos y fracasos de la microhistoria. *Prohistoria. Debates y combates por la Historia que viene*, 3 (3), pp. 37-259.
- VAN YOUNG, E. (1991). Haciendo Historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas. En PÉREZ HERRERO (comp.), *Región e Historia en México (1700-1850)*. México: Instituto José María Luis Mora.

Núcleo III: La sociedad como trama de relaciones complejas

Ratificamos la importancia de los enfoques que se proponen la reconstrucción de la realidad histórica en su totalidad y distinguen diversas dimensiones, sus especificidades, ritmos y articulaciones, sin establecer determinismos rígidos o unidireccionales.

Entendemos que la sociedad se constituye a partir de una multiplicidad de relaciones, cuyo punto de partida se encuentra en los vínculos que establecen los seres humanos para lograr la satisfacción de sus necesidades materiales y simbólicas. Esto implica relacionarse entre sí con el fin de generar estrategias que posibiliten el desarrollo de los grupos mediante experiencias significativas en la medida en que otorgan sentido a sus distintas acciones y actividades.

Las sociedades son entendidas, pues, como una trama de relaciones construidas históricamente en la que podemos distinguir distintas dimensiones: la económica, la social, la política y la cultural. Consideramos que se integran en un proceso general, se articulan mediante nexos complejos y dan cuenta de la realidad histórica como una totalidad. Si bien cada una es dependiente de las demás, tiene un impulso propio que nos revela una duración relativamente autónoma, lo que hace necesario estudiar, dentro de tal globalidad, el desarrollo de cada dimensión en sus diacronías y sincronías. Rescatamos, a la vez, la necesidad de atender a los conflictos y las contradicciones, o sea a lo procesual que destaca cambios y continuidades, subrayando, asimismo, la capacidad creativa de los seres humanos. Proponemos, entonces, abordar el conflicto y las conexiones entre estructuras, procesos y experiencias, recurriendo tanto a métodos hermenéuticos como analíticos para reconstruir la historia de las sociedades en toda su complejidad.

En la dimensión económica, las relaciones que se generan posibilitan la subsistencia y la reproducción social, por lo que las actividades económicas se ciernen en torno a la producción y distribución de bienes, servicios e insumos. Se realizan a través del trabajo, para el que es necesaria la mano de obra, los recursos

naturales y la tecnología, así como también la organización social de la producción, la distribución y el consumo. En este plano el trabajo adquiere un papel destacado y relevante, ya que constituye el punto de articulación con la dimensión social.

En la dimensión social, las relaciones que se configuran en organizaciones, redes, etc. nos permiten identificar a los distintos actores sociales y las maneras en las que se expresan los conflictos. Estos son inherentes a las relaciones sociales ya que existen intereses divergentes, motivados por la escasez de recursos, ingresos o empleos, por la aplicación de normas consideradas injustas, o porque implican disputas más profundas, como las que surgen de los cuestionamientos al orden establecido. Los modos de expresión de las luchas sociales pueden ser muy diferentes y conllevar distintos grados de conflictividad.

En la dimensión política se implican relaciones de poder en tanto que las luchas por el mismo entre los diferentes grupos sociales dan cuenta de un determinado sistema de dominación, mediante el ejercicio de la coerción o la construcción del consenso; y de un determinado proceso de toma de decisiones. En esta dimensión aparecen las disputas por el orden social –por mantenerlo o transformarlo–, el poder político, las formas de organización institucional, etcétera.

En la dimensión cultural se construyen los significados que hacen vivibles todas las relaciones sociales, en la medida que les otorgan sentido a partir de un conjunto de normas, creencias, saberes, ideas y sistemas de valores. Estos se expresan en pensamientos sistemáticos como la ciencia, así como también en expresiones religiosas y artísticas muy diversas, que muchas veces adoptan formas contradictorias.

Lo económico

Algunas definiciones

La dimensión económica está constituida por una red de relaciones cuyo objetivo es asegurar la satisfacción de las necesidades materiales y la reproducción social. De este modo, la economía, como afirma Polanyi (1994, p. 104), puede definirse como “el proceso institucionalizado de interacción que sirve a la satisfacción de necesidades materiales, [y] forma parte vital de toda sociedad humana”.

Este planteo reconoce, por una parte, la condición del hombre como parte de la naturaleza, cuya materialidad reside tanto en el tipo de necesidades como en el carácter tangible y empírico de los satisfactores de las mismas. Pero, a la vez, es necesario incluir la dimensión simbólica, constitutiva de lo humano que se plasma en la cultura y que se expresa o manifiesta en y a través de la experiencia social. Esta implica el intercambio entre individuos que le otorgan sentido a dicha red de relaciones.

Cabe aclarar aquí que los modos de abordaje de lo económico suscitan debates en la medida en que se pueden distinguir miradas divergentes⁵ acerca del mismo. La mirada⁶ desde la cual se sostiene esta propuesta es relacional, implica el reconocimiento de distintas esferas en lo económico (producción, distribución, cambio, consumo) y holística, en la medida que indaga, a la vez también la unidad que se configura en las diversas formas de subsistencia de dichas relaciones.

La producción es la parte del proceso en que se elaboran bienes adecuados para la satisfacción de necesidades materiales, y las formas que esta adquiere son muy diversas a lo largo de la historia. En esta esfera se reconocen diferentes

procesos productivos, primarios, secundarios y terciarios. El sector primario es aquel que produce materia prima a través de la explotación directa de la naturaleza, agricultura, ganadería y minería. El sector secundario es el que se encarga de transformar las materias primas en bienes manufacturados. Y, finalmente, el sector terciario está orientado a la producción de servicios.

En la producción adquiere un papel destacado y relevante el trabajo, ya que constituye una articulación entre las diferentes dimensiones del entramado social, e implica una vinculación entre sociedad y naturaleza.

Seguimos la concepción de trabajo de Willis, quien plantea que “el trabajo consiste en la capacidad humana de actuar sobre la naturaleza mediante el uso de herramientas, con el fin de producir bienes para la satisfacción de necesidades y para la reproducción de la vida. El trabajo es una actividad humana que no ha dejado de sufrir todo tipo de cambios a lo largo de la historia, que adopta formas y adquiere sentidos específicos en distintas clases de sociedades. Los procesos a través de los cuales llega a entenderse subjetivamente y a aplicarse objetivamente la fuerza de trabajo y sus interrelaciones tienen un significado profundo para el tipo de sociedad que surge de ellos, así como para la propia naturaleza y formación de sus clases. Estos procesos contribuyen a la construcción tanto de las identidades de los sujetos particulares como de las formas distintivas de clase en el nivel cultural y simbólico, así como en el nivel estructural y económico” (1988, p. 12).

La posibilidad de satisfacción, entonces, está sujeta a las interrelaciones de los seres humanos entre sí; de este modo, el cambio o intercambio está constituido por las formas de circulación de la producción social. El consumo, a su vez, como parte del proceso de producción, se refiere a los modos de uso y manejo de los bienes, y está socialmente pautado. La distribución, es una esfera que implica un doble juego de apropiación, de medios y bienes, que se sustenta en criterios sociales. Estos procesos constituyen las relaciones asimétricas, que son fuente de conflictos y se manifiestan de maneras muy diversas a lo largo de la historia.

Sin embargo, la clave para la comprensión de esta dimensión no está en bajar cada una de estas esferas por separado, sino, por el contrario, considerarla de manera interrelacionada, en una unidad. Y, para ello, se hace necesario

⁵ Entre las diversas miradas se encuentra la formalista, (Escuela Neoclásica y autores como Burling, Knights), que hace foco en una economía de los medios, que supone un tipo de acción, la racional con respecto a fines, y plantea como nodal la relación sujetos-medios-fines, es decir, que selecciona los medios menos costosos para obtener los bienes para la subsistencia. Las ideas claves son la maximización de beneficios y minimización de costos. La substantiva, que subraya el carácter del hombre como dependiente de la naturaleza y de los otros hombres para su sustento, por lo cual la economía sería el conjunto de procesos que hacen posible la subsistencia de manera institucionalizada. Esta última teoría reconoce múltiples corrientes y autores, entre ellos Polanyi.

⁶ Esta mirada está construida desde los aportes de los Annales y, la materialista, desde las disciplinas que abordan lo económico: la historia, la antropología, etcétera. Entre sus autores más destacados se pueden citar Godelier, Kula, Meillassoux, Sahlins, Bloch, Duby.

identificar y precisar; como dice Trinchero (1992, p. 98), “la conexión orgánica de las relaciones económicas”. Esto significa desentrañar las relaciones implicadas en los procesos de trabajo y formas de reproducción de la vida a partir de la reconstrucción de procesos de producción, circulación, distribución y consumo. De esta manera se podrá visibilizar la heterogeneidad y especificidad que los procesos económicos adquieren en su conjunto, al darle cierta unidad a las diversas formas de subsistencia que las sociedades han construido. Es decir, dar cuenta del modo singular y específico que la institucionalización de las relaciones ha configurado para el sostenimiento material de las sociedades en un período y espacio determinados.

Esquema dimensión económica



Preguntas

Pregunta general

- ¿Cómo resuelven los seres humanos la satisfacción de sus necesidades materiales?

Más preguntas

- ¿Cuáles son las formas de relación entre sociedad y naturaleza?
- ¿Cómo se organiza y divide el trabajo?
- ¿De qué formas se organiza la producción de bienes?
- ¿Cuáles son las formas de intercambio y circulación de bienes?
- ¿Cómo se distribuye la riqueza?
- ¿Cómo se constituyen y desenvuelven las relaciones sociales a partir de la producción, intercambio-circulación, consumo y distribución de bienes?
- ¿Cuáles son las actividades económicas que definen una economía?

Objetivos/metás de comprensión en torno a lo económico

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias– se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, la interpretación, el análisis, la síntesis, etc.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina; a sus marcos y estrategias metodológicos; a sus propósitos; y a los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reflexionar acerca de los distintos y múltiples modos en los que las sociedades resuelven la satisfacción material de las necesidades a partir de la transformación, producción, intercambio, distribución y consumo o uso y manejo de los bienes para reconocer la diversidad como una dimensión constitutiva de lo social.

- Analizar y comparar los diferentes modos de apropiación del espacio, tales como nomadismo y sedentarismo, que se constituyen en notas distintivas de las sociedades prístinas.
- Explicar los procesos de conformación de las formas diferenciadas de apropiación del espacio a lo largo del tiempo.
- Analizar, comparar y explicar las economías agrarias en sociedades tributarias, a partir del modo en que la producción transforma las relaciones sociales.
- Analizar, comparar y explicar las economías agrarias en sociedades esclavistas a partir de la identificación de las nuevas relaciones sociales emergentes.
- Analizar, comparar y explicar las economías agrarias en sociedades serviles de la Europa Feudal, reconociendo cambios y continuidades en las relaciones sociales.
- Explicar los cambios y continuidades en Europa a partir de la crisis del siglo XIV, destacando los modos en que se produce la transformación de la economía agraria mercantil en una economía agraria manufacturera.
- Analizar y comparar la economía colonial, identificando el nuevo uso y manejo de los recursos naturales, la resignificación de los sistemas de trabajo y su impacto en la población.
- Interpretar la relación entre industrialización y capitalismo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII.
- Explicar los cambios y continuidades en el proceso de consolidación del capitalismo y la configuración de un nuevo orden mundial a partir de la ampliación de las relaciones capitalistas en la segunda mitad del siglo XIX.
- Analizar, comparar y explicar las crisis y tensiones en el capitalismo, del capitalismo liberal al capitalismo intervencionista, a lo largo del siglo XX.
- Reconocer, analizar y argumentar los cambios y continuidades en la reestructuración del capitalismo a escala mundial, incluyendo semejanzas y diferencias entre áreas centrales y periféricas.

- Confrontar las distintas interpretaciones y argumentaciones acerca de los procesos históricos que son objeto estudio.
- Comunicar con claridad y rigurosidad los procesos históricos, utilizando diferentes marcos de referencia y el lenguaje adecuado para la presentación de los mismos.

Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo económico

Para analizar y comparar los diferentes modos de apropiación del espacio, nomadismo y sedentarismo, que se constituyen en notas distintivas de las sociedades prístinas, el estudiante debería realizar:

- El análisis de las estrategias de subsistencia de los distintos grupos humanos a partir de la identificación de la forma dominante de satisfacción material de necesidades, especialmente las formas de obtención de alimentos y las condiciones que las posibilitan.
- La comparación de los distintos modos de resolver los problemas de subsistencia a partir del reconocimiento de la relación sociedad-naturaleza y la importancia del trabajo (relaciones y formas de organización entre los grupos y sectores sociales).
- El análisis y comparación de las distintas perspectivas teóricas acerca de los cambios y continuidades en la relación sociedad-naturaleza.
- El análisis, comparación y explicación de las distintas maneras de apropiación social del espacio a partir del reconocimiento de la producción, el intercambio y el uso y manejo de los recursos disponibles en los casos estudiados.
- El reconocimiento de sincronía y diacronía entre los casos estudiados que posibiliten la elaboración de periodizaciones locales, regionales y mundiales.
- El análisis y vinculación de información pertinente, proveniente de diversas fuentes.
- La sistematización y fundamentación de la información y sus interpretaciones, para contrastar con otros estudios sobre las mismas fuentes y materiales.

- La elaboración y fundamentación de las relaciones y la formulación de generalizaciones referidas al campo de estudio en cuestión.

Para interpretar en base a claves teóricas la relación entre la industrialización y capitalismo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, el estudiante debería realizar:

- La identificación, secuenciación, localización y análisis de hechos y fenómenos que constituyen a la industrialización como un proceso de cambio estructural.
- El análisis de las condiciones que posibilitan la industrialización, según diversas perspectivas historiográficas.
- La comparación, evaluación y relación de la información ofrecida por distintos tipos de fuentes cuantitativas y cualitativas para el análisis de

variables económicas que permiten considerar el proceso de industrialización como cambio estructural.

- La periodización del proceso de industrialización, considerando las crisis y transformaciones de la economía industrial.
- El análisis de las características singulares del proceso de industrialización y consolidación del capitalismo, sus relaciones fundamentales con las formas de organización entre los grupos sociales, con el régimen de acumulación y los modos de regulación de este último.
- El análisis y contrastación de los procesos de industrialización mediante estudios de caso, en Europa y los Estados Unidos.
- El análisis y confrontación de las miradas teóricas acerca de los procesos de industrialización, a través de estudios de caso en Europa y Estados Unidos.

Mapas de progreso en torno a lo económico

Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo económico			
Descriptores del alcance de la comprensión			
Metas			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reflexionar acerca de los diversos modos con que las sociedades resuelven la satisfacción material de las necesidades a partir de la transformación, producción, intercambio, distribución, consumo y manejo de los bienes, para reconocer la diversidad como una dimensión constitutiva de lo social.	<p>Conoce los diversos modos en el que las sociedades resuelven históricamente la satisfacción de las necesidades materiales, a partir de la transformación, producción, intercambio, distribución, consumo y manejo de los bienes.</p> <p>Analiza las claves sustantivas que otorgan singularidad al proceso de satisfacción de necesidades materiales en las sociedades estudiadas.</p> <p>Explica las articulaciones entre la producción, intercambio, distribución, consumo y</p>	<p>Argumenta y debate, a partir de distintas interpretaciones historiográficas, los diversos modos en el que las sociedades resuelven históricamente la satisfacción de las necesidades materiales.</p> <p>Define con precisión las nociones referidas a la producción, intercambio, distribución, consumo y manejo de los bienes, y las contextualiza como categorías de análisis de otros casos.</p> <p>Se posiciona frente a los diversos análisis realizados.</p>	<p>Organiza secuencias didácticas para enseñar los modos en el que las sociedades resuelven la satisfacción de las necesidades materiales, analizando casos en los que se ponen de manifiesto las nociones temporales.</p> <p>Selecciona y secuencia actividades para que los estudiantes puedan analizar casos que utilicen las categorías estudiadas en nuevos contextos.</p> <p>Selecciona y diseña actividades que estimulen la reflexión para superar la concepción</p>

Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo económico Descriptor de alcance de la comprensión			
Metas			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
	<p>manejo de los bienes para cada una de las sociedades trabajadas.</p> <p>Reconoce la dinámica de los procesos de satisfacción de las necesidades materiales, e identifica sus cambios y continuidades.</p>		<p>estática y parcializada de la noción de satisfacción de las necesidades materiales.</p> <p>Diseña instrumentos de evaluación del proceso didáctico; evalúa por escrito y oralmente la comprensión de los conceptos y relaciones estudiadas.</p>
<p>Analizar la economía colonial a partir de la identificación del nuevo uso y manejo de los recursos naturales, de la resignificación de los sistemas de trabajo y del impacto de los mismos en la población.</p>	<p>Analiza las formas de organización económica en el orden colonial en América, diferenciando las modalidades específicas de cada una de sus regiones.</p> <p>Explica las articulaciones entre producción, intercambio, distribución, consumo y manejo de los bienes para cada una de las economías coloniales, analizadas a escala local y mundial.</p> <p>Reconoce cambios y continuidades en las economías coloniales.</p> <p>Compara las economías de los sistemas de dominación colonial en América, precisando semejanzas y diferencias a partir de: actividades económicas principales; posesión de tierras, obtención de la mano de obra, formas de organización del trabajo, sistemas comerciales, modos de extracción de la riqueza de las colonias.</p>	<p>Reconoce y comprende la complejidad de las distintas configuraciones de las economías coloniales.</p> <p>Reconoce y diferencia las distintas interpretaciones acerca de la configuración de las economías en los sistemas de dominación colonial en América.</p> <p>Explica las razones por las cuales, a pesar de las diferencias entre los distintos modos de extracción de riqueza de las colonias, todos ellos se inscriben en el proceso de conformación del sistema capitalista.</p> <p>Define con precisión las relaciones de dominación que implica una economía colonial; reconoce y constituye categorías de análisis para casos no americanos.</p>	<p>Gestiona situaciones de enseñanza, a partir de su lugar de mediador; promoviendo situaciones de aprendizaje que involucren distintos momentos y técnicas (argumentación, validación, debate colectivo, puesta en común, devolución, etcétera).</p> <p>Diseña actividades para que los alumnos tomen conciencia de la multiperspectividad existente en los procesos sociales.</p> <p>Promueve situaciones didácticas basadas en la resolución de problemas que planteen la complejidad del proceso de dominación colonial económica.</p> <p>Formula actividades referidas a la búsqueda, sistematización y comunicación de datos a partir de la información de diversas fuentes.</p> <p>Desarrolla estudios de casos (por ejemplo, sobre la encomienda en América) apelando a diversas interpretaciones y facilitando los debates y la comunicación de conclusiones en forma oral y escrita.</p>

Lo social

Algunas definiciones

El espacio social, como forma de organización de las relaciones sociales, es un campo de construcción histórica, cuya configuración y comprensión fueron cambiando a través del tiempo. Las tramas de relaciones sociales que se construyeron en cada sociedad dieron sentido a formas de organización humana en las que fueron desarrollándose relaciones de dominación/hegemonía, conflictivas, asimétricas, instituidas, a partir de la disponibilidad y distribución de bienes materiales y simbólicos.

En esta dimensión, abordamos la diversidad de acciones de sus miembros como actores, sujetos o agentes de procesos históricos complejos, coherentes y, a la vez, contradictorios⁷.

Para Pierre Bourdieu toda teoría del universo social “debe integrar en su sistema explicativo la representación que los agentes se hacen del mundo social y, más precisamente, la contribución que aportan a la construcción de la visión de este mundo, y, por ello, a la construcción misma de este mundo. [...] El espacio social, en efecto, no es solamente un objeto de percepción dentro del cual los individuos o las instituciones estén caracterizadas de manera fija por la combinación de un cierto número de propiedades y por la ocupación de una posición determinada dentro de un sistema de clasificación; es también un juego de luchas entre los agentes por imponer su construcción y su representación del mundo social, sus categorías de percepción y de clasificación, y por ello por actuar en el mundo social.” (Bourdieu, 1985: 2). Indagar sobre la sociedad y las relaciones sociales implica pensar en el otro, ese “otro” que interactúa y se constituye como agente individual y colectivo, que está en construcción y reconstrucción permanente en las diferentes sociedades históricas. Mirar, por ejemplo, las relaciones jurídicas y de clase, pero además, “enmarcarlas en otras relaciones verticales que las atraviesan, familiares o parentales” (Devoto, 1995, p. 93).

La sociedad se analiza desde su dinámica, y las relaciones que construyen los sujetos se vinculan con el lugar que ocupan, sus intereses y representaciones. En este juego de relaciones, la disputa y el conflicto están presentes en todas las sociedades históricas. Los procesos de enseñanza de la historia deberían aportar a la comprensión de la red de relaciones que constituye la trama de la vida social e involucra a los individuos, los grupos, las clases y produce efectos sobre la conciencia individual.

En el entramado social, las formas de organización a través del tiempo no se refieren solo a la relación entre el individuo y el grupo “como a formas más extensas y complejas de dominación colectiva —de un grupo sobre otros grupos— basadas en algún tipo de legitimación de la desigualdad: la raza, el género, la casta, el estamento o la clase” (Fontana, 1999, p. 167).

Para nombrar a los grupos sociales y sus diferencias, algunos autores usan el término “clase”, cuyas definiciones son diversas. Marx explicitó las relaciones sociales en términos de relaciones de producción, de división del trabajo y de la evolución de las fuerzas productivas sociales. En este sentido, interpretó a la clase social en vinculación con los modos de producción (esclavitud, feudalismo, capitalismo) y marcó la existencia de clases dominadas y clases dominantes.

Edward Thompson define a las clases de la siguiente manera: “por clase, entiendo un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente desconectados, tanto por lo que se refiere a la materia prima de la experiencia, como a la conciencia. Y subrayo que se trata de un fenómeno histórico. No veo a la clase como una estructura, ni siquiera como una categoría sino como algo que tiene lugar de hecho, y se puede demostrar que ha ocurrido, en las relaciones humanas. La clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes heredadas o compartidas, sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos a) los suyos.” (Thompson, citado por Fontana, 1999).

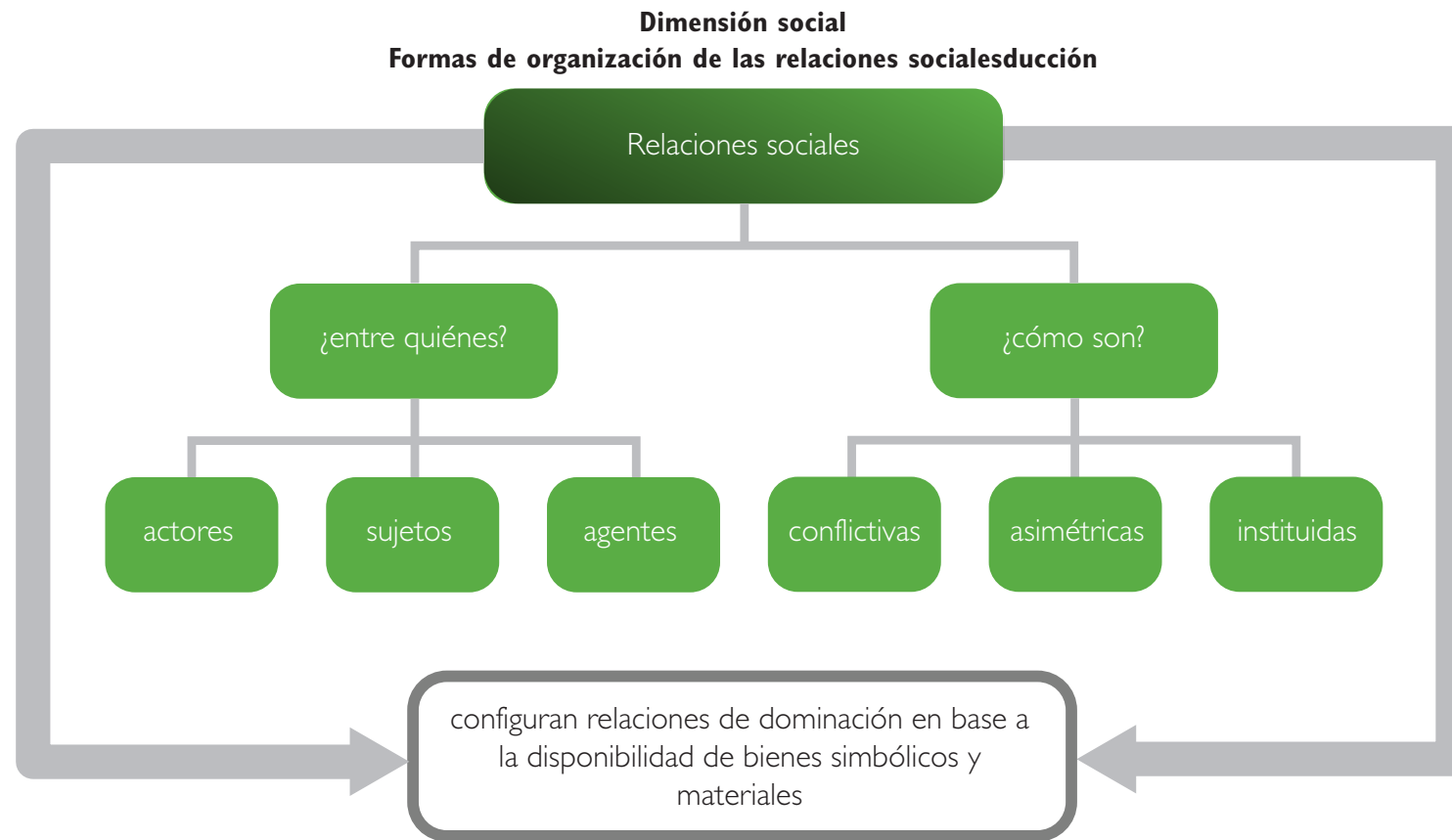
Por su parte, Max Weber sostuvo la perspectiva de la estratificación social y diferenció tres variables de análisis: el poder económico (clases), el poder político (partidos) y el honor social (estratificación en estamentos).

⁷ “Reconocemos en las tres denominaciones la capacidad creativa de los seres humanos en el marco de ciertas condiciones, aunque es necesario advertir que pertenecen a marcos analíticos distintos dentro del pensamiento social.

En el análisis de los grupos sociales es importante tener en cuenta los enfoques recientes que evidencian las limitaciones de los criterios unidimensionales y clasificatorios sobre la base de lo socio-económico y de categorías predefinidas que explicaban la estratificación y la jerarquía social. Los nuevos enfoques, en cambio, asumen las múltiples variables (de género, étnicas, edad, lugar, actividad, educación, etc.) que definen la pertenencia a un grupo social y las formas

identitarias de los seres humanos; estudian las redes de vínculos entre individuos; distinguen grupos formales e informales, sus cambios y continuidades y, asimismo, las prácticas que permiten captar a los grupos. Desde estos aportes, podemos reflexionar sobre la diversidad de los grupos y de las identidades que se construyen socio-históricamente, y apelar a perspectivas relacionales y contextualizadas (en tiempos y espacios) para el análisis de lo social.

Esquema dimensión social



Preguntas

Pregunta general

- ¿Cómo se construyen las relaciones sociales? ¿Entre quiénes y cómo son?

Más preguntas

- ¿Cómo se definen las posiciones sociales?
- ¿Cómo, en cada sociedad, los sujetos sociales se agrupan conforme a sus deseos, intereses, percepciones, representaciones? ¿Cómo se diferencian unos de otros y por qué?
- ¿Cuáles son los criterios de diferenciación y dominación social?
- ¿Cómo se legitiman los privilegios sociales?
- ¿Cómo se construyen las relaciones de inclusión y de exclusión?
- ¿De qué modo se genera la conflictividad social y cómo se manifiesta?
- ¿Qué vínculos pueden establecerse entre la dimensión social y otras dimensiones que abarquen lo político, lo económico y lo cultural?

Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo social

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias–, se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, la interpretación, el análisis, la síntesis, etcétera.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina, sus marcos y estrategias metodológicas, sus propósitos y los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Comprender las formas en que las sociedades a través del tiempo organizan el espacio social, configurando una trama conflictiva, asimétrica e instituida de relaciones sociales.
- Analizar las relaciones y configuraciones sociales en sociedades nómades

y sedentarias; rurales, urbanas, industriales; e identificar sus criterios de agrupamiento y los discursos que las legitiman.

- Reconocer los sectores incluidos y excluidos en las diferentes sociedades de acuerdo con las bases materiales de la producción y distribución del excedente económico, en diferentes procesos históricos.
- Analizar la conflictividad social y sus manifestaciones materiales y simbólicas en contextos diversos.
- Comprender las relaciones sociales como extensas y complejas, horizontales y verticales, desde perspectivas que abarquen tanto lo macro como lo micro.
- Identificar los sectores sociales protagonistas de los procesos históricos, sus percepciones, representaciones e intereses que los movilizan.
- Relacionar las interacciones entre la dimensión social y las dimensiones de la realidad histórica.
- Elaborar periodizaciones diversas tomando como eje la dimensión social.
- Desarrollar argumentos que den cuenta de las formas de organización de las relaciones sociales desde una mirada estática y dinámica.
- Elaborar hipótesis acerca de los debates contemporáneos sobre las nociones de la dimensión social.
- Releva las fuentes disponibles para la explicación de temáticas referidas a lo social.
- Analizar fuentes iconográficas que ponen en evidencia los agrupamientos sociales, identificando sus rasgos y atributos.

Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo social

A modo de ejemplo respecto de la periodización de Luis Alberto Romero para la historia del mundo occidental (citada en la página 88):

- Analizar la organización del espacio social en las sociedades nómades y en la antigüedad, configuradas como una trama conflictiva, asimétrica e

instituida de relaciones sociales.

- Reconocer la organización diferencial de las relaciones sociales durante el Medioevo en base a las formas de la producción agraria y a la disponibilidad de recursos simbólicos y materiales.
- Caracterizar los principios que legitiman la conquista de los territorios americanos y los criterios de diferenciación de los grupos sociales.
- Comprender la compleja trama de relaciones de la modernidad que subyace a la conformación de los estados nacionales.
- Identificar los actores sociales en el ciclo revolucionario inglés y francés de fines del siglo XVIII, la posición social que ocuparon y la compleja trama de relaciones sociales que produjeron.
- Reconocer las relaciones de inclusión y exclusión generadas por la implementación del sistema capitalista y los conflictos sociales que suscitan los grupos de excluidos reclamando por sus derechos.
- Analizar los nuevos criterios de legitimación de las desigualdades a partir del discurso neoliberal, la aparición de los nuevos grupos sociales, y las instituciones no gubernamentales que los nuclean.

En América Latina y Argentina:

- Identificar los sectores sociales que protagonizan los movimientos por la independencia americana, identificando las percepciones, representaciones e intereses que los movilizan.
- Explicar las nociones de “otros” y “nosotros” que sostienen los discursos y las prácticas políticas de los gobiernos conservadores a partir de 1880, reconociendo los cambios socio-políticos demandados por los nuevos grupos sociales que dieron origen a la democracia pluralista.
- Caracterizar los conflictos sociales que originan la violencia política en Latinoamérica y los grupos sociales intervinientes en las movilizaciones sociales de las décadas del sesenta y setenta.
- Interpretar los criterios de diferenciación utilizados por las dictaduras mili-

tares latinoamericanas para llevar a cabo el plan de exterminio de sectores sociales considerados opositores al sistema.

- Analizar los principios igualitarios de conformación de lo social sostenidos en los discursos políticos de los gobiernos democráticos post-dictatoriales.

Mapas de progreso en torno a lo social

Metas	Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo social Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconocer y analizar los diversos discursos que legitimaron formas desiguales de dominación colectiva: género, diferencias físicas, formas de agrupamiento (casta, estamento, clase).</p>	<p>Identifica los discursos que legitiman las relaciones sociales para comprender sus lógicas de agrupamiento.</p> <p>Diferencia los conceptos de clase, estamento, casta.</p> <p>Reconoce cómo se construyen las relaciones de inclusión y de exclusión, en las diferentes sociedades históricas.</p> <p>Describe la situación y las características de los sujetos sociales de acuerdo con formas de organización humana, atendiendo a las más complejas que organizan la desigualdad social entre grupos (por ejemplo, raza, género, estamento, clase), y utilizando el vocabulario propio de los estudios históricos.</p>	<p>Explica discursos que han legitimado, a través de la historia, las desigualdades sociales. Brinda ejemplos.</p> <p>Demuestra la relación entre la dimensión social y las otras dimensiones de la realidad histórica mediante ejemplos que den cuenta de sus articulaciones.</p> <p>Identifica diferentes periodizaciones sobre el tema, tomando como eje los movimientos sociales.</p> <p>Dispone de marcos teóricos adecuados para la elaboración de reseñas críticas de bibliografía orientada al análisis social.</p> <p>Explica las percepciones e intereses de los sujetos históricos en sus marcos de relaciones sociales.</p> <p>Interpreta los conceptos sociales desde marcos teóricos del campo disciplinar.</p>	<p>Ensayo proyectos de enseñanza que vinculen conceptos que caractericen agrupamientos sociales con procesos históricos</p> <p>Proyecta análisis de fuentes a través de las cuales puedan caracterizarse modos de vida de los sujetos históricos.</p> <p>Diseña instrumentos de evaluación de los procesos didácticos y sus resultados; evalúa por escrito y oralmente la comprensión de los conceptos y de las relaciones estudiadas.</p> <p>Elabora materiales para desarrollar procesos de estudio rigurosos y didácticamente organizados, adecuados a cada nivel y características del grupo de alumnos.</p>
<p>Comprender el proceso social que explica la instauración del populismo en América latina y las percepciones de inclusión y exclusión que lo sostuvieron.</p>	<p>Comprende y explica las características del populismo y su relación con el modelo de sustitución de importaciones.</p> <p>Distingue la conformación de diferentes grupos sociales en relación con el modelo económico establecido.</p>	<p>Explica en profundidad la instauración del populismo como forma de gobierno en estados latinoamericanos, identificando la complejidad de la trama de relaciones sociales que lo sostienen.</p>	<p>Diseña proyectos didácticos sobre las sociedades populistas, incorporando bibliografía actualizada y fuentes de diverso tipo.</p> <p>Selecciona bibliografía referida a los populismos latinoamericanos y elaborar mapas</p>

Metas Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo social Descriptor del alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
	<p>Identifica discursos que sostienen la inclusión de grupos sociales emergentes del proceso económico.</p>	<p>Analiza las percepciones e intereses de los grupos que adhieren a los líderes populistas en las sociedades latinoamericanas y las formas discursivas que los vinculan.</p> <p>Explica cómo el populismo canaliza las demandas de los sectores sociales postergados y en qué medida los incluye en el modelo de sustitución de importaciones.</p>	<p>conceptuales sobre sus aspectos comunes y sus diferencias, utilizándolos como recursos didácticos.</p> <p>Propone búsquedas bibliográficas, debates y elaboración de informes en torno a las distintas miradas sobre los populismos latinoamericanos.</p> <p>Presenta trabajos de investigación sobre la enseñanza de la Historia en seminarios, congresos, reuniones institucionales, etcétera.</p>
<p>Explicar e interpretar las nociones de privilegiados y no privilegiados, incluidos y excluidos, “nosotros” y “otros”, en torno a las relaciones sociales a través del tiempo.</p>	<p>Respecto al Antiguo Régimen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Describe las características de las sociedades estamentales. Explica el concepto de privilegio y el de corporación. Distingue el concepto de privilegio del concepto de derechos naturales. Fundamenta la existencia de privilegiados y no privilegiados (en términos fiscales y honoríficos), apelando a ejemplos como el de Francia. Explica las tensiones y contradicciones sociales al interior de cada estamento y entre ellos. Organiza exposiciones sobre la crisis 	<p>Elabora reseñas de bibliografía clásica y actual sobre el Antiguo Régimen.</p> <p>Explica polémicas historiográficas en torno a la crisis del Antiguo Régimen.</p> <p>Reconoce cambios y continuidades entre las sociedades del período y las que emergen a partir de la Revolución Francesa, fundadas en los derechos naturales del hombre y el ciudadano.</p> <p>Interpreta la crisis del Antiguo Régimen en clave de dimensión social.</p> <p>Escribe informes y textos acordes con las características básicas del registro y el vocabulario histórico específico.</p>	<p>Diseña actividades que faciliten la comprensión de conceptos históricos e identifica las teorías historiográficas que los utilizan.</p> <p>Organiza propuestas a partir de fuentes iconográficas que permitan identificar características, percepciones y modos de vida de los estamentos sociales del Antiguo Régimen.</p> <p>Evalúa la potencialidad educativa de las dramatizaciones para marcar las diferencias entre privilegiados y no privilegiados del Antiguo Régimen.</p> <p>Diseña actividades contextualizadas que permitan resolver problemas, interpretar gráficos, evaluar producciones historiográficas, utilizar TIC para exponer resultados.</p>

Metas Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo social Descriptor de alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
	del Antiguo Régimen en la Francia del siglo XVIII y sus discursos de legitimación social.		<p>Propone y acompaña proyectos institucionales interdisciplinarios en los que se analicen problemáticas de inclusión/exclusión social en una perspectiva histórica.</p> <p>Estimula el interés de los estudiantes por problemas actuales de inclusión/exclusión social, apelando a ejemplos históricos.</p>

Lo político

Algunas definiciones

Una concepción tradicional de la política la limita a quienes gobiernan y a la manera en que estos acceden al poder. El discurso de la política, a partir de la revolución francesa, comienza a ser pensado no solo como práctica de y desde el Estado, sino desde los individuos que, en sociedad, actúan políticamente: se inaugura entonces un espacio público intrínseco a la sociedad, junto con una nueva concepción de ciudadano.

Estas ideas son desarrolladas por Lechner (1981), quien sostiene que la política puede ser pensada como un momento de producción y reproducción de la sociedad y como construcción de acciones recíprocas entre sujetos que constituyen el núcleo central de la práctica política –lo cual implica analizar lo político no sólo en referencia a estructuras, procesos y actores, básicamente políticos; sino desde la perspectiva del ciudadano. Este autor sugiere la posibilidad de construir otras acciones comunes que confirmen la identidad y unan intereses compartidos, destacando su dimensión ritual,

como reconocimiento recíproco en una identidad colectiva⁸.

En cuanto a la noción de poder, para Weber, “las relaciones de mandato y obediencia más o menos continuas en el tiempo que se hallan típicamente en la relación política, tienden a basarse no solamente en fundamentos materiales o en la pura costumbre de obedecer que tienen los sometidos, sino también, y principalmente, en un específico fundamento de legitimidad” (citado en Bobbio, 1994, p. 1998). El autor insta a analizar las formas de ejercicio del poder en relación con la autoridad y la legitimidad en los distintos espacios y tiempos históricos.

Más contemporáneo, Foucault complejiza el concepto, critica la concepción jurídica del poder, que se entiende a través de la ley y del soberano, a partir de la regla y la prohibición, y propone que, “en el fondo, no existe un poder, sino varios poderes. Poderes, quiere decir, formas de dominación, formas de sujeción que

⁸ “Presumo que la política en tanto ritual es una afirmación de la vida colectiva. [...] Los actos políticos masivos son rituales que actualizan el sentimiento de colectividad. Se invoca la pertenencia a un orden, presente o futuro, a partir del cual adquiere sentido la convivencia. A través de los rituales se constituye la colectividad y, por ende, continuidad. Continuidad en el espacio (reuniendo a quienes pertenecen a un mismo orden), continuidad en el tiempo (conmemorando la persistencia del orden colectivo): en estas ‘liturgias del poder’, la colectividad se festeja a sí misma. Es una forma de transformar el poder en orden. Aunque aparezcan como exaltación de un líder, este sólo simboliza la confianza del colectivo en sí mismo de saber afirmarse en el mundo” Lechner, Norbert. Especificando la política, Documento de Trabajo. Programa FLACSO, Santiago de Chile, Nº 134, Enero, 1981, pág. 33

operan localmente [...] Se trata siempre de formas locales, regionales de poder, que poseen su propia modalidad de funcionamiento, procedimiento y técnica. No podemos entonces hablar de poder, sino de poderes; o intentar localizarlos en sus especificidades históricas y geográficas” (Foucault, 1991, pp. 12-13). De esta manera, las relaciones mandato-obediencia no son verticales y lineales, sino que circulan y se presentan en todas las manifestaciones y relaciones políticas y sociales, en las familias, clubes, reuniones en que se desarrollan interacciones, formas de poder y mecanismos complejos que necesitan ser analizados críticamente.

Siguiendo a Heller, podemos pensar la política como orden. En este caso, refiere a la vida social organizada en pautas y regularidades que suponen valores y jerarquías. (Heller, 1977). Asimismo, desde el principio del orden, este no refiere a lo justo o lo bueno, sino a regularidades, normas que derivan en relaciones de mando y obediencia. El orden no significa una estructura rígida sino que responde a las necesidades que lo producen, lo mantienen y lo renuevan. En esta dirección, la trama de la política se corresponde con el orden, las normas, los valores, la moral pública que dan forma a la vida política.

Es pertinente, también, citar el concepto de cultura política e incluir las representaciones, las costumbres, los comportamientos, es decir, aquello que experimentamos como “natural”, y que nos permite interpretar la política. Captar estos componentes implica comprobar los climas culturales y las percepciones de los seres humanos involucrados, que definen desde allí sus interpretaciones y acciones políticas.

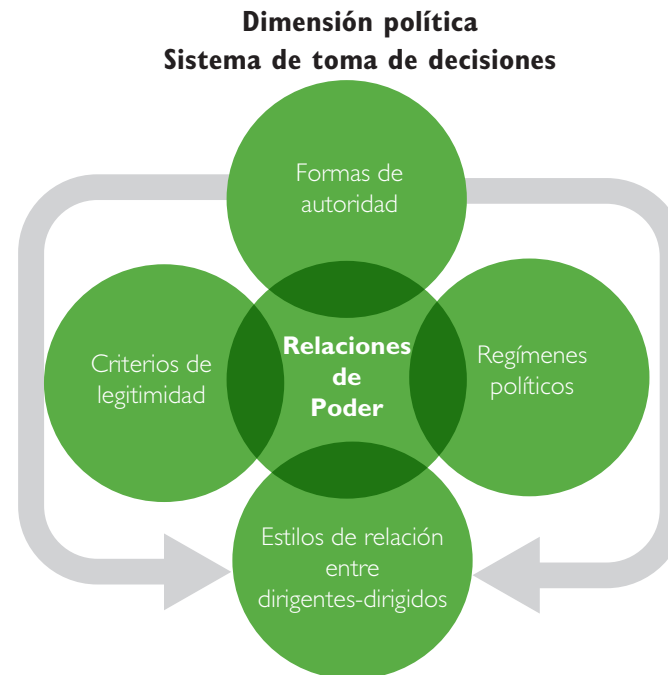
¿Cómo se reformulan las relaciones entre las formas de organización política y la sociedad a través del tiempo? Este vínculo es, en efecto, el que permite describir las estructuras públicas, las formas de gobierno y de representación, la noción de soberanía, la división de poderes, la evolución del sufragio y los mecanismos de participación política (Devoto, 1995).

Con relación al Estado, componente principal de la dimensión política, las formas que adopta y sus manifestaciones difieren según épocas y lugares y, por lo tanto, no es posible pensarlo solo desde las formas políticas actuales. Puede entenderse el Estado como una forma de organización civil de las colectividades

humanas estables. Su origen es muy antiguo, desde el momento en que un grupo de hombres numerosos se coordinan bajo un mando único (Fontana, 1999). Hay características fundamentales de cada forma estatal: una población situada en un territorio; funcionarios civiles para ejecutar las decisiones y fuerzas militares que las hacen cumplir; y la soberanía que implica su reconocimiento por parte de otros estados con una similar constitución. En variadas situaciones históricas, estas características no se visualizan claramente (Fontana, 1999).

Respecto de los desafíos que nos plantea la actualidad, y tal como plantea el mismo autor, el crecimiento de las ONG y de otras organizaciones revelan la necesidad de crear nuevas formas organizativas que expresen las necesidades y reivindicaciones colectivas, en un contexto en el que quienes dominan la sociedad no tienen que hacer frente a amenaza global alguna. El estado podrá inventar un nuevo discurso legitimador para sobrevivir, por el descrédito en el que ha caído ante unos ciudadanos que lo cuestionan. Se trata de un problema de enorme relevancia, que nos convoca a una reflexión profunda.

Esquema dimensión política



Preguntas

Pregunta general

- ¿Cómo se constituyó la política y lo político en el devenir de las sociedades históricas?

Más preguntas

- ¿Cómo, en cada sociedad, se fueron desplegando mecanismos que hicieron posible el ejercicio del poder y la toma de decisiones colectivas?
- ¿Qué criterios distinguen las relaciones mando-obediencia?
- ¿Cuáles son los procesos de legitimidad (desde el que obedece) y de legitimación (desde el que manda)?
- ¿Cuáles son las formas en que se constituye la autoridad política?
- ¿Qué formas de participación política se desarrollaron en la realidad histórica?
- ¿Cómo se definen los sujetos e instituciones del mundo político?
- ¿Cómo se articulan los elementos de la dimensión política: nación-estado-poder-orden-representación-actores políticos-legitimidad-ciudadanía-cultura política?

Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo político

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias- se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, la interpretación, el análisis, la síntesis. Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina, a sus marcos y estrategias metodológicos, a sus propósitos y a los modos de comunicación del conocimiento histórico.

En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reconocer los diferentes modos de ejercicio del poder político en el nomadismo y sedentarismo en relación con la satisfacción material de sus

necesidades económicas.

- Analizar los procesos de formación de la autoridad política en las sociedades esclavistas y la forma en que se toman las decisiones colectivas.
- Explicar el proceso de conformación de la autoridad en la sociedad feudal y la hegemonía de los principios religiosos en la constitución del poder.
- Distinguir las formas que adquirió la autoridad en los regímenes absolutistas y los principios de legitimidad y legalidad que las sostuvieron.
- Caracterizar las formas en que se estableció la relación mando-obediencia en el mundo ibérico-americano colonial.
- Identificar las formas que adquirió el estado, los elementos que lo componen y su relación con la sociedad civil en la modernidad.
- Explicar el proceso de institucionalización del orden político liberal en relación con el auge del sistema capitalista a nivel mundial.

Sobre América Latina y la Argentina:

- Analizar las alternativas políticas en pugna para la construcción de la autoridad en el orden independiente en las sociedades latinoamericanas.
- Reconocer el proceso de institucionalización de los Estados nacionales y el orden político liberal.
- Identificar las tensiones en torno a los principios de legitimidad y legitimación en la etapa de instauración de los Estados oligárquicos.
- Desarrollar los alcances y límites de la democracia liberal entre 1916 y 1930, las tensiones y los conflictos sociales resultantes del proceso de modernización.
- Explicar el proceso que dio origen al populismo, la forma particular que asumió la autoridad política y el surgimiento de un nuevo concepto de sujeto político.
- Analizar el proceso de deslegitimación de los mecanismos democráticos en las sociedades latinoamericanas y la emergencia de la violencia política.

- Interpretar las condiciones que posibilitaron la instauración de la dictadura y la vuelta a la democracia, en los diferentes escenarios políticos latinoamericanos.
- Desarrollar indagaciones críticas en diversas fuentes sobre la dimensión estudiada.
- Ejercitar análisis de discursos políticos que permitan identificar posiciones teóricas y argumentativas.
- Analizar distintos tipos de fuentes escritas, visuales, audiovisuales, cartográficas, estadísticas, artísticas, etcétera.

proceso de formación de una sociedad democrática plena a partir del análisis de diferentes fuentes históricas.

Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo político

Si tomamos a las sociedades contemporáneas como tema, los alumnos podrían transitar las siguientes experiencias:

- Comprender la institucionalización de un orden político a través de la lectura y análisis de textos constitucionales y códigos.
- Reconocer las tensiones sociales y políticas de los diferentes períodos a través del análisis de los discursos de los funcionarios de gobierno y de la oposición, donde se analicen los problemas de la sociedad política en los distintos escenarios.
- Analizar procesos de rupturas constitucionales e inestabilidad institucional a través de la formulación de problemas y la elaboración de explicaciones provisionales.
- Incorporar y sistematizar distintos tipos de información, estimulando la reflexión crítica sobre la misma, a fin de comprender los procesos en toda su complejidad.
- A partir de la lectura de bibliografía diversa, identificar posicionamientos puestos en juego y construir interpretaciones personales que les permitan analizar y reformular los procesos nacionales e internacionales en periodos históricos distintos.
- Identificar, en cada etapa, los factores que impulsaron o frenaron el

Mapas de progreso en torno a lo político

Metas Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo político Descriptor del alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Reconocer y analizar las diferentes formas de organización del poder político en las sociedades históricas.	<p>Reconoce las características y cualidades de los conceptos de poder y política.</p> <p>Aplica estas categorías conceptuales a situaciones históricas específicas</p>	<p>Comprende y explica las formas de organización del poder político en las distintas sociedades históricas, distinguiendo las relaciones de mando y obediencia en las relaciones políticas y sociales.</p> <p>Relaciona la dimensión política con otras dimensiones de la realidad histórica.</p> <p>Maneja diferentes periodizaciones en base a criterios políticos.</p> <p>Dispone de marcos teóricos adecuados, mediante la elaboración de reseñas críticas de la bibliografía disponible.</p>	<p>Ensayo proyectos de enseñanza utilizando las variables de análisis estudiadas para la dimensión.</p> <p>Despliega, en sus clases, conceptos de la dimensión política y los utiliza en proyectos de enseñanza originales.</p> <p>Diseña instrumentos de evaluación (orales y escritos) de la comprensión de los conceptos y relaciones estudiados.</p>
Comprender el proceso de deslegitimación de los mecanismos democráticos en las sociedades latinoamericanas y la emergencia de la violencia política.	<p>Reconoce la forma de gobierno democrática, sus mecanismos y los principios de legitimación que la sustentan.</p> <p>Distingue las diversas formas que adquirió la participación política.</p> <p>Comprende el concepto de ciudadanía.</p> <p>Reconoce la ruptura de los mecanismos democráticos y la emergencia de la violencia política en los diferentes escenarios latinoamericanos, explicitando causas externas e internas.</p>	<p>Explica la emergencia de la violencia política en los diferentes escenarios latinoamericanos, de acuerdo con interpretaciones ideológicas.</p> <p>Interpreta y aplica las conceptualizaciones a las sociedades políticas, identificando las concepciones de poder en discusión.</p> <p>Reconoce las formas diversas de apropiación del espacio público por parte de los sujetos movilizados y las concepciones ideológicas que los sostienen.</p>	<p>Diseña actividades para que los alumnos produzcan argumentaciones teóricas sobre el proceso de deslegitimación de la democracia.</p> <p>Promueve situaciones de aprendizaje basadas en el debate y la resolución de problemas que expliquen la complejidad de la política latinoamericana de los años sesenta y setenta.</p> <p>Diseña propuestas de aprendizaje con múltiples fuentes que acompañen el debate y promuevan acciones de consolidación de la democracia.</p>

Metas Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo político Descriptor de alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Los modos en que se despliegan en cada sociedad procesos que hacen posible el ejercicio del poder para la toma de decisiones colectivas.	Reconoce la existencia de diferentes criterios de definición de las relaciones de mando-obediencia. Distingue los procesos históricos que explican las diferentes formas de ejercicio del poder en distintas sociedades históricas.	Explica el proceso de disciplinamiento social impuesto por los gobiernos dictatoriales en las sociedades latinoamericanas y los mecanismos represivos que los sostuvieron. Aplica e interpreta los criterios que definen las relaciones políticas en las etapas históricas.	Reflexiona y valora la pertinencia de trabajar los contenidos de enseñanza en relación con los criterios de definición de las relaciones mando-obediencia. Selecciona estudios de caso que permitan trabajar los contenidos de enseñanza de acuerdo con esta clave interpretativa. Organiza mesas redondas de discusión para debatir diversos enfoques acerca del ejercicio del poder.

Lo cultural

Algunas definiciones

Lejos de entender por cultura exclusivamente un conocimiento enciclopédico sobre las ciencias y las artes, desde fines del siglo XIX los antropólogos la han definido como “ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualesquiera otras aptitudes o hábitos que el hombre adquiere como miembro de una sociedad” (aunque es de 1871, esta extensa definición/ enumeración de Edward Tylor mantiene su vigencia).

Si bien los debates en torno al concepto de cultura subsisten y se han extendido a todas las ciencias sociales, los diversos enfoques la entienden como una

dimensión que alude a las prácticas en su totalidad, que nos permite entender la emergencia de subjetividades presentes en las acciones colectivas que las definen y que son definidas por aquellas. Por lo que es posible afirmar hoy que, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, “el significado del término se ha ampliado para comprender una gama mucho más amplia de actividades que antes. No solo arte, sino la cultura material; no solo lo escrito, sino lo oral; no solo el drama, sino el ritual; no solo la filosofía, sino las mentalidades de la gente común” (Burke, 2000, p. 244).

Esta ampliación no nos impide afirmar que la principal característica de la cultura es que se adquiere y que es aprendida, en contraste a todo aquello que se transmite genéticamente. Es decir que la cultura no refiere a lo biológico, como el instinto, sino que es fruto de las relaciones humanas.

De ese modo es que puede constatararse la multiplicidad extrema de pautas culturales que adoptan las comunidades humanas⁹. Se ha intentado relacionar esta especificidad cultural con ciertos determinismos universales como la biología humana y la geografía. En el primer caso, si bien existen ciertas características comunes a toda la humanidad (por ejemplo, los impulsos orgánicos provocados por el hambre, la sed, el sexo, la muerte, etcétera), éstas no provocan idénticas conformaciones culturales ya que cada sociedad responde a ellas de manera específica. La mirada biológica nos conduce peligrosamente al concepto de raza. Suponer que determinados rasgos físicos (como la forma de la cabeza; el color del cabello, ojos y piel; la altura y forma del cuerpo, entre otros), asociados a una misma herencia biológica, definen el comportamiento de quien los posee, es claramente un error científico. Respecto a la pretensión de que la geografía y el clima son definitorios de la cultura de un grupo, se trata de un argumento fácilmente refutable también. Existe evidencia empírica acerca de cómo condiciones climáticas y geográficas muy disímiles han contado con pautas culturales muy semejantes; o por el contrario, cómo un mismo tipo de clima o geografía ha sido testigo de distintos modos de vida. Esto no implica desconocer que dichos factores son importantes en el análisis antropológico, pero no resultan, en modo alguno, determinantes, ya que no hay necesariamente uniformidad en la forma en que los seres humanos enfrentan y resuelven sus desafíos vitales.

Toda cultura involucra un vasto campo en el que pueden distinguirse diferentes elementos de carácter material (fiestas, alimentos, ropa, arte, construcciones arquitectónicas, instrumentos de trabajo o herramientas, monumentos, etcétera) o simbólico (creencias sobre el hombre y el mundo –filosofía, religión, ciencia–, valores –criterio de juicio moral y/o ético–, símbolos –representaciones de creencias y valores–, arte –apreciación–, lenguaje –un sistema de comunicación simbólica–, etcétera). Aunque esta distinción obedece fundamentalmente a cuestiones disciplinares (ya se trate, por ejemplo, de la atención puesta por la antropología cultural en los primeros; o de los estudios culturales en los

⁹ No obstante ello, los esfuerzos analíticos han hecho posible establecer un nivel de abstracción amplio acerca de la cultura en el sentido de reconocer la existencia de similitudes sustanciales en las pautas culturales que se encuentran en diferentes grupos sociales. Estos elementos comunes estarían dados, por ejemplo, por gradaciones de edad, deportes atléticos, adornos corporales, calendario, hábitos de limpieza, organización de la comunidad, cocina, trabajo cooperativo, cosmología, cortejo, danza, arte decorativo, adivinación, división del trabajo, interpretación de los sueños, educación, escatología, ética, cura por la fe, celebraciones familiares, folklore, tabúes alimentarios, ritos funerarios, juegos, gestos, donación de regalos, gobierno, felicitaciones, peinados, hospitalidad, alojamiento, higiene, tabúes sobre el incesto, reglas de la herencia, bromas, entre otros.

segundos), es necesario asumir junto con Raymond Williams que “a menudo esto confunde, pero más a menudo oculta la cuestión central de las relaciones entre la producción material y simbólica [...] que siempre tienen que relacionarse más que contrastarse” (2008, pp. 91-92.)

Continuando con la visión de Raymond Williams (2009), la cultura constituye una forma de vida resignificada en las experiencias humanas, que adopta tendencias diferentes en cada momento histórico. Este autor plantea la existencia de elementos dominantes (que pueden constituirse en hegemónicos), residuales (de períodos previos) y emergentes (que apuntan al futuro y se oponen a los elementos dominantes del presente). Este enfoque totalizador no obvia en consecuencia, las diferentes tendencias que deberían abordarse atendiendo a las instituciones, tradiciones y formaciones culturales, a su papel en la vida humana en instancias de producción, distribución y circulación cultural y sus vinculaciones con la vida cotidiana.

Sin duda, no todos los elementos de la trama cultural poseen el mismo sentido para los miembros de una sociedad. Por consiguiente, el otorgamiento de sentido es variado, y depende de la posición que quienes lo realizan ocupen en la estructura social, de los condicionamientos sociales y psíquicos, de género, etcétera. Lo que queda claro es que la cultura constituye un factor fundamental en la definición de las diversas formas que adopta la convivencia de los seres humanos.

Podemos también definir la cultura como “el conocimiento y el comportamiento conforme a determinados modelos que cada individuo aprende desde su nacimiento a medida que es socializado” (Armoza, 1995, p. 13). En este orden puede afirmarse que la cultura es individualmente compartida, ya que cada individuo es su portador, pero no la define individualmente, sino que es siempre producto de lo que se aprende a partir de la interacción con el resto del grupo en que se desarrolla. Así, la cultura constituye las reglas de socialización, es decir los saberes y conductas que los nuevos miembros de la comunidad deben asimilar desde su nacimiento mismo.

Cliford Geertz afirma que la cultura es una trama de significaciones, es decir que es un contexto social de producción e interpretación de significados, por lo que

“el análisis de la cultura no ha de ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1989, p. 21).

Este abordaje de la cultura en su dimensión sónica e inter-sónica nos lleva a las categorías de mentalidad y representación que han tenido y tienen fuertes implicancias historiográficas

Por mentalidad la tradición francesa hace alusión al llamado tercer nivel –lo afectivo y lo mental–, especialmente en relación con aquello que es compartido colectivamente por la sociedad. De allí que Carlos Barros (1991) defina específicamente los componentes de la mentalidad como lo racional, lo emotivo, lo imaginario, lo inconsciente y la conducta, aclarando que “...corresponden a distintos modos de percibir la realidad y/o de actuar sobre ella, y se entrelazan y superponen unos con otros, de forma que cada función o manifestación mental aparece coloreada por un(os) componente(s) más que otro(s), mezclados químicamente...” (Barros, 1991, p. 1).

Por su parte, el término representación surge críticamente al concepto de mentalidad, y se enfoca en el análisis de las formas en que se estructura el pensamiento en una sociedad. La crítica central plantea que estas formas “no son neutrales. Pueden estar asociadas con intereses, con el intento de un grupo de controlar los demás” (Burke, 2000, pp. 229-230). A su vez, Roger Chartier agrega que no constituyen un tercer nivel, ya que “los esquemas que generan las representaciones deben ser considerados, al mismo tiempo, como productores de lo social puesto que ellos enuncian los desgloses y clasificaciones posteriores” (Chartier, 1992, p. 4).

Así, la noción de representación implica la producción y enunciación de la imagen auto-referencial que generan individuos, grupos y poderes constituyendo su principal elemento identitario ya que “la representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de su realidad social” (Bourdieu citado por Chartier, 1997, pp. 100-101).

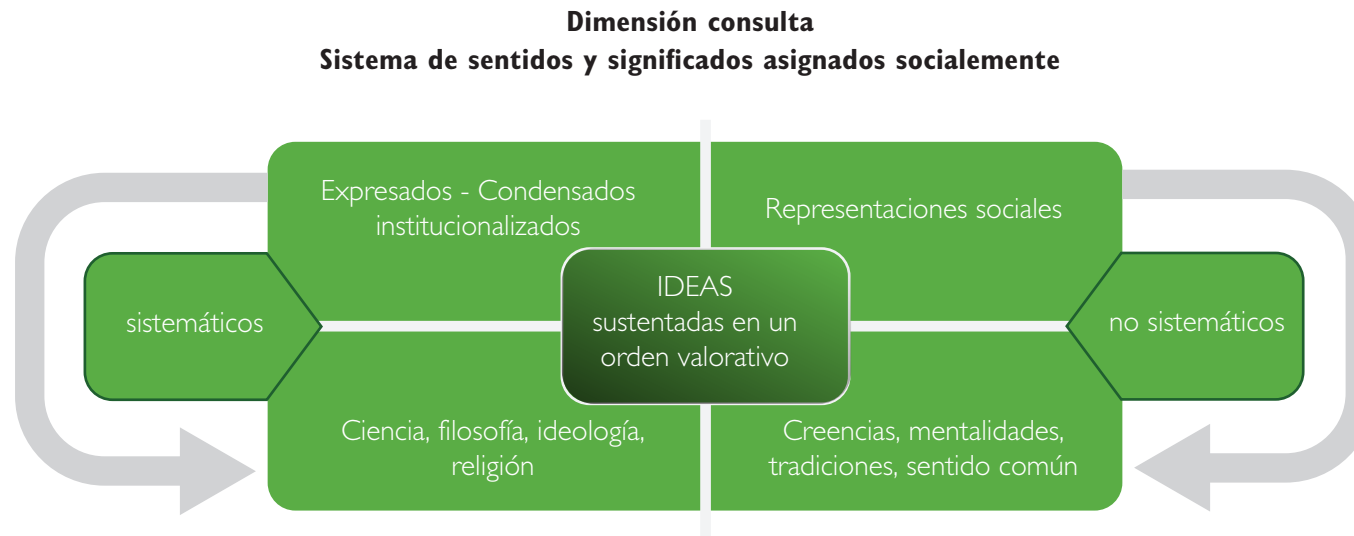
Esta especificidad de sentir a la cultura propia en tan gran medida parte del nosotros, puede hacer que la consideremos como natural, inevitable e inherente

a toda la humanidad. A partir de ello se desarrollan los problemas de la alteridad, que según Todorov (1987), pueden establecerse en tres planos: el axiológico, el praxeológico y el epistémico. El primero se funda dentro de una escala valorativa, estableciendo lo bueno y lo malo, a partir de la cual yo defino al otro. El segundo se refiere a los niveles de proximidad o lejanía, a cómo mis prácticas me definen en relación con el otro (que puede ser la sumisión, la dominación o la indiferencia). Y, por último, el grado de conocimiento que tengo del otro.

A modo de síntesis podemos citar la definición de cultura elaborada por Mariano Garreta incluida en el Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas (2001): “se trata de una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad, de acuerdo con la forma particular en que resuelva o entable las relaciones con la naturaleza, las de los integrantes en su seno, las relaciones con otras comunidades y con el ámbito de lo sobrenatural, a fin de dar continuidad y sentido a la totalidad de su existencia, mediante una tradición que sustenta su identidad.”.

La mirada de lo social, como trama simbólica, permite reconocer los vínculos entre las estructuras, los acontecimientos y acciones sociales, y sus representaciones colectivas (la definición grupal de referentes identitarios y por ello mismo particulares), visibilizando de este modo los acuerdos y desacuerdos entre los distintos grupos sociales. En definitiva, se trata de ver a los conflictos sociales también como conflictos simbólicos.

Esquema dimensión cultural



Preguntas

Pregunta general

- ¿Cómo y por qué, en diferentes espacios y períodos históricos, las sociedades construyen los sentidos y significados sobre la propia existencia y sobre el mundo?

Más preguntas

- ¿Cómo se constituyen y qué papel desempeñan las instituciones, tradiciones y formaciones culturales (en sus diversas formas: simbólicas, científicas, ideológicas, religiosas)?
- ¿Cómo se construyen las relaciones entre “nosotros” y los “otros”? ¿Bajo qué criterios se definen esos sentidos identitarios?
- ¿De qué manera se desarrollan y articulan los elementos materiales y simbólicos de la cultura? ¿Qué medios y formas de transmisión adoptan?

Objetivos/ metas de comprensión en torno a lo cultural

A través del uso de fuentes diversas –primarias y secundarias–, se plantean metas de comprensión que involucran la identificación, la comparación, la explicación, la interpretación, el análisis, la síntesis.

Estas cuestiones involucran metas en torno a los contenidos de la disciplina; a sus marcos y estrategias metodológicos; a sus propósitos; y a los modos de comunicación del conocimiento histórico. En ese sentido, y a modo de ejemplo, señalamos:

- Reflexionar acerca de los modos en que una sociedad construye los sentidos y significados de su propia existencia y del mundo.
- Entender que a pesar de la existencia de características culturales generales, estas no se hallan determinadas por factores biológicos y/o geográficos, siendo la cultura la expresión específica de una sociedad en un contexto espacio-temporal particular.

- Reconocer y explicar las relaciones entre la dimensión cultural y otras dimensiones de la realidad histórica.
- Reconocer hábitos, representaciones, concepciones del mundo, climas culturales, tradiciones, creencias, sensibilidades, lenguajes y prácticas de grupos sociales en épocas y sociedades determinadas.
- Reflexionar acerca de la importancia de la articulación entre las estructuras culturales y las acciones humanas para la explicación histórica.
- Reconocer los diferentes componentes de la cultura (materiales y simbólicos) y sus relaciones.
- Identificar y analizar los diferentes formatos en que la cultura se expresa: música, pintura, escultura, literatura, teatro, etcétera.
- Identificar y analizar los diferentes medios y formas de transmisión cultural.
- Reconocer el proceso de construcción de los principios identitarios que definen los grupos, ya sea intra o inter sociales.
- Explicar las relaciones sociales en términos de negociaciones simbólicas, ya sea expresadas en acuerdos o desacuerdos.
- Incorporar técnicas básicas de interpretación de las diferentes expresiones artísticas (música, pintura, escultura, literatura, teatro, etc.), como forma de acceso al análisis de la cultura.
- Analizar la propia cultura, objetivándola, superando así su “naturalización”, “inmutabilidad” y “universalidad”.
- Construir cartografías y periodizaciones en diversos tiempos y espacios históricos, tomando como eje la dimensión cultural.

Algunas experiencias de aprendizaje en torno a lo cultural

Para “reconocer hábitos, representaciones, concepciones del mundo, climas culturales, tradiciones, creencias, sensibilidades, lenguajes y prácticas de grupos sociales en épocas y sociedades determinadas”, el futuro profesor debería, en

su formación inicial:

- Acceder a la lectura e interpretación de bibliografía diversa y relevante, mediante: trabajos de investigación bibliográfica (monografías, reseñas, etc.), lecturas individuales/grupales, presentaciones expositivas en el aula, entre muchas otras. En ese marco es importante que la institución formadora, más allá de la bibliografía de cátedra ofrecida por cada profesor, pueda ampliar la cantidad y calidad de textos al alcance de los alumnos (ya sea en bibliotecas –propias o extrainstitucionales–, o en reservorios virtuales –digitalizaciones, suscripciones on line, acceso a Internet, etcétera).

Para “analizar la propia cultura, objetivándola, superando así su “naturalización”, “inmutabilidad” y “universalidad””, el futuro profesor debería, en su formación inicial:

- Elaborar y desarrollar proyectos grupales de investigación que impliquen un trabajo de campo riguroso además de la búsqueda de información bibliográfica. Por ello deberá definir su objeto de estudio a partir de problemass presentes, y articular diversas técnicas para la recopilación de información (entrevistas, registro etnográfico, encuestas, etc.), como así también para su interpretación. Finalmente deberán organizar la presentación de las conclusiones elaboradas a través de variados soportes audiovisuales (textos, murales, filmas, Power Point, videos, etc.), con el fin de socializar su producción.

Para “identificar y analizar los diferentes formatos en que la cultura se expresa: música, pintura, escultura, literatura, teatro, etc.”, el futuro profesor debería, en su formación inicial:

- Acceder a la mayor variedad (en calidad y cantidad) de expresiones artísticas posibles (y no sólo de manera virtual). De este modo, las visitas a museos, galerías de arte, recitales y conciertos, exposiciones y cualquier otro evento cultural constituyen experiencias formativas relevantes.

Para “incorporar técnicas básicas de interpretación de las diferentes expresiones artísticas (música, pintura, escultura, literatura, teatro, etc.), como forma de acceso al análisis de la cultura”, el futuro profesor debería, en su formación inicial:

- Recurrir a diversas expresiones artísticas de una sociedad con fines analíticos, más allá del disfrute estético, incorporándolas a una concepción amplia de fuentes históricas. Pero para poder tomarlas como fuentes históricas, esto es establecer una relación crítica con ellas, el futuro docente debería, además de tener acceso a ellas, contar con el instrumental analítico necesario para su interpretación (nociones básicas no sólo de la Historia de... sino fundamentalmente técnicas de realización e interpretación). Por ello sería importante que el mismo se incluya como contenido a enseñar en algún momento/espacio de su formación profesional inicial.

Es necesario admitir que el análisis de cualquier caso histórico, como el proceso de ascenso del nazismo en Alemania por ejemplo, nos permitirá establecer el alcance articulado de varias metas de comprensión. A modo de muestra sugerimos:

Para “Reflexionar acerca de los modos en que una sociedad construye los sentidos y significados de su propia existencia y del mundo”:

- Analizar la Primera Guerra Mundial en términos del significado otorgado por los vencedores y vencidos de la misma.
- Debatar sobre las representaciones actuales del significado histórico del totalitarismo nazi, tanto en Alemania como en la Argentina.

Para “Entender que a pesar de la existencia de características culturales generales, estas no se hallan determinadas por factores biológicos y/o geográficos, siendo la cultura la expresión específica de una sociedad en un contexto espacio-temporal particular:

- Analizar críticamente los argumentos planteados por el nazismo en relación a la cuestión racial.
- Elaborar cuadros comparativos sobre diferentes casos históricos de totalitarismos de la época (nazismo alemán, fascismo italiano, estalinismo soviético), sus especificidades y relaciones.

Para “Reconocer hábitos, representaciones, concepciones del mundo, climas culturales, tradiciones, creencias, sensibilidades, lenguajes y prácticas de grupos

sociales en épocas y sociedades determinadas”:

- Abordar las ideas nazis en términos de representación social, y analizar cómo llegan a ordenar el pensamiento de toda la sociedad y a constituirse en constituyentes de lo real.

Para “Reflexionar acerca de la importancia de la articulación entre las estructuras culturales y las acciones humanas para la explicación histórica”:

- Elaborar mapas conceptuales sobre la debilidad política de la República, su agotamiento económico, la conflictividad social y las representaciones sociales y los comportamientos individuales.

Para “Reconocer los diferentes componentes de la cultura (materiales y simbólicos) y sus relaciones”:

- Analizar la simbología nazi y su materialización en diferentes artefactos.

Para “Identificar y analizar los diferentes formatos en que la cultura se expresa: música, pintura, escultura, literatura, teatro, etcétera”:

- Caracterizar el discurso del nacional-socialismo a través de sus manifestaciones artísticas (póster, monumentos, canciones, cine, etcétera).

Para “Identificar y analizar los diferentes medios y formas de transmisión cultural”:

- Identificar el papel fundamental de los medios de comunicación modernos utilizados por el nazismo (principalmente la radio y el cine).

Para “Reconocer el proceso de construcción de los principios identitarios que definen los grupos, ya sea intra o inter sociales”:

- Reconocer la construcción de una identidad colectiva, de base racial, y cómo la misma resuelve los problemas de la alteridad en relación con otros grupos sociales (nacionales y extranjeros), sus cambios y continuidades en el proceso histórico.

Para “Explicar las relaciones sociales en términos de negociaciones simbólicas, ya sea expresadas en acuerdos o desacuerdos”:

- Analizar el funcionamiento de los campos de exterminio, a partir de las relaciones simbólicas establecidas entre los diferentes grupos e individuos.

Para “Incorporar técnicas básicas de interpretación de las diferentes expresiones artísticas (música, pintura, escultura, literatura, teatro, etc.), como forma de acceso al análisis de la cultura”:

- Constatar la presencia del pensamiento nazi a través del análisis de diversas fuentes artísticas (música, pintura, escultura, literatura, teatro, etcétera.).

Para “Analizar la propia cultura, objetivándola, superando así su “naturalización”, “inmutabilidad” y “universalidad””:

- Participar de proyectos de investigación y/o intervención con eje en actitudes discriminatorias actuales.

Para “Construir periodizaciones en diversos tiempos y espacios históricos, tomando como eje la dimensión cultural”:

- Graficar el proceso de ascenso del nazismo, destacando cambios y continuidades en relación con las transformaciones en la sociedad, los movimientos sociales, las ideas y los movimientos políticos, las representaciones y los comportamientos cotidianos, entre otros.

Mapas de progreso en torno a lo cultural

Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo cultural Descriptores del alcance de la comprensión				
Metas				
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional	
Reconocer los diferentes componentes de la cultura (materiales y simbólicos) y sus relaciones.	Identifica conceptualmente los componentes (materiales y simbólicos) de la cultura en un contexto específico. Reproduce clasificaciones aplicables a esos componentes culturales. Identifica y desarrolla diferentes posicionamientos teóricos.	Articula los diferentes componentes de la cultura y los sentidos atribuidos en un tiempo y lugar por un grupo humano. Desarrolla clasificaciones propias aplicables a esos componentes culturales, en sociedades de diversos tiempos y espacios. Analiza épocas históricas desde el surgimiento y desarrollo de componentes de la cultura, así como desde sus múltiples articulaciones con otras dimensiones de la vida social. Selecciona fuentes primarias y secundarias como material de estudio sobre la existencia de la multiplicidad de formas culturales.	Reconoce los diferentes componentes de la cultura (materiales y simbólicos) y sus relaciones.	

Metas	Las sociedades como rama de relaciones complejas: lo cultural Descriptores del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconocer el proceso de construcción de los principios identitarios que definen los grupos, ya sea intra o inter sociales.</p>	<p>Define el sentido de pertenencia identitaria como factor cohesionador en diversas sociedades.</p> <p>Identifica diferentes principios asumidos por distintas sociedades a través del tiempo.</p>	<p>Argumenta una postura en forma coherente en torno a la diversidad cultural, con fundamento teórico, sintetizando la información mediante diversos recursos (esquemas, cuadros, líneas temporales, gráficos, etcétera).</p> <p>Realiza un análisis crítico de principios identitarios identificables en una sociedad.</p> <p>Argumenta, con fundamento empírico y teórico, acerca de la identidad cultural y su heterogeneidad interna.</p>	<p>Elabora propuestas didácticas tendientes a fortalecer la construcción de nuestra identidad en términos de inclusión y apertura, necesarias para asumir la alteridad como elemento constitutivo de la vida en democracia.</p> <p>Promueve encuentros intra e inter institucionales en los que los alumnos pongan en juego actitudes de respeto a la diversidad cultural.</p> <p>Evita el anacronismo historiográfico.</p>

Bibliografía dimensión dimensión social

- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2000). *Anuario IEHS N° 15*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- BOURDIEU, P. (1985). *Espacio social y campo político*. Zurich, Traducción: Cristina Chávez Morales. Recuperado el 23 de abril de 2010 de http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2008/02/espacio-social-y-campo-politico-pierre_21.html
- DEVOTO, F. (1994). *Fuentes para la transformación curricular*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.
- WEBER, M. (1984). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUDÉ, G. (1981). *Revuelta popular y conciencia de clase*. Barcelona: Crítica.

Bibliografía dimensión dimensión política

- BOBBIO, N.; MATTEUCI, N. y PASQUINO, G. (1994). *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.
- FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.
- FOUCAULT, M. (1991). *Las redes del poder*. Buenos Aires. Almagesto.
- _____ (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets Editores.
- FURET, F. (1980). *Pensar la Revolución Francesa*. Barcelona: Petrel.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- LECHNER, N. (1981). *Especificando la política. Documento de Trabajo*. Santiago de Chile: CLACSO.
- LECHNER, N. (1982). *¿Qué significa hacer política?*. Lima: Desco.

Bibliografía dimensión dimensión cultural

- ALTAMIRANO, C. (dir.) (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- ARMOZA, E. L. (1995). *Discriminación y racismo*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones

del C.B.C., Universidad de Buenos Aires.

- BARROS, C. (1991). *Historia de las mentalidades: posibilidades actuales*. En AAVV, *Problemas actuales de la historia*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- BURKE, P. (2000). *Formas de Historia Cultural*. Madrid: Alianza.
- RIVERA, F. (2008). *Topografía de los cronopaisajes -identidades sociales, prácticas culturales y «trama» histórica*. Colombia: Pontifician Universidad Javeriana. Recuperado el 23 de abril de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/791/79106513.pdf>
- CHARTIER, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- DI TELLA, T. y otros (2001). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Emecé.
- ELIADE, M. (1992). *Diccionario de las religiones*. Barcelona: Paidós.
- FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- MAIR, L. (1988). *Introducción a la antropología social*. Madrid: Alianza.
- TODOROV, T. (2008). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid: Siglo XXI.
- WILLIAMS, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2008). *Palabras clave, un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- _____ (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.

Lengua y literatura

Primera fase:

- Hilda Albano (UBA)
- María Cristina Barrientos (ISFD “Dr. Juan Pujol”, Corrientes)
- Cecilia Broilo (Universidad Nacional de Catamarca)
- María Beatriz Carranza (ISFD “Dr. Juan Pujol”, Corrientes)
- Ana Laura Castro (IES N°9-01 I “Del Atuel”, Mendoza)
- María Alejandra Nallim (Universidad Nacional de Jujuy)
- Marta Negrin (Universidad Nacional del Sur)
- Mariana Provenzano (Universidad nacional de La Plata)
- Milagros Rojo Guñazú (Universidad Nacional del Nordeste)
- Miriam Villa (ISFD “Simón Bolívar”, Córdoba)

Segunda fase:

- Cecilia Broilo (Universidad Nacional de Catamarca)
- Marta Negrin (Universidad nacional del Sur)
- Valeria Sardi (Universidad nacional de La Plata, IES N° I “Alicia Moreau de Justo”)

Sumario

Introducción	124	Núcleo IV: Géneros, textos y discursos	142
Eje transversal: oralidad, lectura y escritura		Introducción	142
Introducción	125	Las metas de aprendizaje	142
Las metas de aprendizaje	125	Experiencias a transitar durante la formación	142
Experiencias a transitar durante la formación	126	Mapas de progreso	143
Mapas de progreso	127		
Núcleo I: El lenguaje como sistema		Bibliografía	146
Introducción	130		
Las metas de aprendizaje	131		
Experiencias a transitar durante la formación	131		
Mapas de progreso	132		
Núcleo II: El lenguaje en contexto			
Introducción	133		
Las metas de aprendizaje	134		
Experiencias a transitar durante la formación	134		
Mapas de progreso	135		
Núcleo III: El discurso literario			
Introducción	137		
Las metas de aprendizaje	137		
Experiencias a transitar durante la formación	138		
Mapas de progreso	139		

Introducción

En el marco del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario, este documento se propone como un aporte para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación de profesores de escuela secundaria.

El documento parte de la pregunta inicial ¿qué debe saber y comprender un futuro profesor de Lengua y Literatura para enfrentarse a los desafíos que se presentan en la escuela secundaria actual? A partir de este interrogante, nos hemos propuesto identificar un conjunto de núcleos que vertebran la comprensión del área para la formación docente inicial y seleccionar, dentro de cada núcleo, aquellas metas y desempeños que darían cuenta del perfil de un egresado en esta carrera. Al mismo tiempo, sugerimos una serie de experiencias formativas por las que debería transitar el estudiante para construir las comprensiones esperadas.

Entendemos el espacio de la formación de profesores como el ámbito adecuado para que los estudiantes se apropien no solo de los saberes disciplinares requeridos para la práctica docente, sino también de las herramientas que les permitan la comprensión de la complejidad de la tarea de enseñar y el diseño de dispositivos de intervención adecuados a los múltiples y cambiantes contextos educativos. Se trata de promover la construcción de una mirada investigativa y analítica en torno a las prácticas docentes con el propósito de desnaturalizar la lógica que las organiza y las múltiples dimensiones que las atraviesan. La escritura de las experiencias docentes puede contribuir a este objetivo, en tanto produce conocimiento profesional sobre el día a día de la tarea de educar.

Por otra parte, consideramos relevante en la formación de un futuro docente la historización de la enseñanza de la disciplina, dado que permite analizar los procesos de transformación de los planes de estudio y programas como así también observar las continuidades y rupturas que se van produciendo en las prácticas concretas. La sociogénesis de la disciplina, además, advierte acerca de la constitución compleja del saber escolar, y sus dimensiones políticas y socio-históricas.

El documento se presenta estructurado de la siguiente manera:

- Un eje transversal que aborda la oralidad, lectura y escritura en su calidad de objeto de estudio de las diversas disciplinas involucradas en la formación y en su carácter de prácticas concretas, organizadas como experiencias a transitar y como metas y desempeños esperados. Su carácter de eje transversal responde a la centralidad que estas prácticas revisten no solo en el afianzamiento de las habilidades de los futuros docentes, sino como contenidos de enseñanza insoslayables en las escuelas, en tanto instrumentos privilegiados para el aprendizaje y la participación en la sociedad y la cultura.
- Cuatro núcleos temáticos en los que se organizan los aportes de las distintas disciplinas de referencia orientados a la enseñanza en el nivel secundario:
 - ♦ Núcleo I El lenguaje como sistema
 - ♦ Núcleo II El lenguaje en contexto
 - ♦ Núcleo III El discurso literario
 - ♦ Núcleo IV Géneros, textos y discursos

En cada núcleo se incluyen metas y desempeños estrechamente vinculados con el eje transversal y se explicitan:

- El enunciado de los objetivos de aprendizaje que establecen el alcance y la profundidad de la comprensión esperada.
- Algunas propuestas de experiencias de aprendizaje que sería recomendable se ofrecieran a los estudiantes de profesorado para el logro de tales objetivos.
- Matrices que explicitan criterios de evaluación y descriptores que permitirían identificar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Eje transversal: oralidad, lectura y escritura

Introducción

En este eje transversal se incluyen 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.

Si bien se las considera como prácticas para enfatizar su carácter de construcción social, ello no implica dejar de lado los saberes específicos sobre la lengua oral, la lectura y la escritura, punto de partida ineludible al momento de tomar decisiones curriculares y didácticas. Por tal razón, se incluyen núcleos temáticos vinculados con los aspectos socioculturales, lingüísticos y cognitivos implicados en el hablar, escuchar, leer y escribir. Al mismo tiempo, se trata de favorecer la reflexión metalingüística y metadiscursiva acerca de las propias prácticas, en virtud del efecto de doble mediación característico del proceso de formación de futuros profesores que serán docentes de otros alumnos.

Abordar la oralidad, la lectura y la escritura supone atender no solo a cuestiones de índole disciplinar y didáctica, sino que implica tomar en cuenta las dimensiones políticas involucradas, en tanto el acceso y la permanencia en la cultura letrada son factores clave en los procesos de inclusión social.

La interacción dialógica –contenido marginal en las aulas durante mucho tiempo– representa un objeto de estudio que en la práctica docente resulta relevante dado que se vincula con los usos de géneros orales más formales que se aprenden en la escuela, y también con la incidencia de los contextos en las interacciones, el respeto por la diversidad, la manifestación y resolución de conflictos.

En cuanto a la lectura y la escritura, mientras los modelos cognitivos de comprensión y producción de textos se centran en los procesos psicolingüísticos que realiza quien lee o escribe, la Teoría sociocultural plantea la existencia de diversidad de prácticas situadas en diferentes contextos a lo largo de la historia. Esta teoría abrevia en categorías provenientes de la historia de la lectura y la escritura, como el concepto de apropiación, que da cuenta del modo en que los sujetos se

vinculan con los textos y con la cultura escrita teniendo en cuenta sus propios recorridos biográficos y sus experiencias socioculturales.

Se incluyen también los aportes de la Didáctica sociocultural de la lengua y la literatura que promueven una mirada investigativa en torno a los modos de leer y escribir en el aula, y a partir de allí sugiere formas de intervención sobre las prácticas de enseñanza en contexto. Uno de los aspectos que se focalizan es la formulación de consignas por parte del docente y la corrección y reelaboración de los textos de los alumnos, atendiendo a sus particulares modos de apropiación de la lectura y la escritura.

Integran también este eje metas y desempeños referidos a la alfabetización, entendida como un proceso que atraviesa las distintas etapas de la escolaridad y continúa en el nivel superior; que requiere el dominio de los variados géneros discursivos académicos necesarios no solo para transitar los estudios superiores sino también para la práctica profesional. Este concepto de alfabetización atiende a las características epistemológicas de cada ámbito de especialización, puesto que considera que el conocimiento se construye discursivamente en cada contexto de manera particular.

Por su parte, el reconocimiento de las prácticas letradas vinculadas con el empleo de las nuevas tecnologías abre un espacio de problemas que complejizan y diversifican la noción misma de alfabetización, las relaciones entre oralidad y escritura, lectura y escritura, texto e imagen y que resultan insoslayables en la formación de los futuros docentes.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- las habilidades para hablar y escuchar como componentes de la oralidad;
- los distintos modos de producción del lenguaje hablado y escrito;
- la especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales;

- el papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación oral;
- la comunicación oral en relación con distintos usos y formas, tipos y géneros;
- la interacción dialógica oral como un discurso construido por varios interlocutores;
- la existencia de prejuicios, relativos a la superioridad o inferioridad de algunas variedades y su vinculación con conflictos socioculturales y políticos;
- la existencia de textos “híbridos”, definidos como los que tienen un origen (oral o escrito) en su fase de producción y se realizan como su opuesto;
- las relaciones entre oralidad y escritura a lo largo del tiempo;
- la importancia del lenguaje oral en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- los modelos cognitivos de la lectura y la escritura como procesos;
- la teoría sociocultural de la lectura y la escritura;
- el concepto de apropiación;
- la dimensión epistémica de las prácticas de escritura;
- los variados modos de leer y escribir promovidos por la institución escolar a través del tiempo;
- la tradición argentina de talleres de escritura;
- la escritura como tarea compleja en tanto demanda la toma de decisiones sobre los propósitos, el género, el tema y los destinatarios;
- la consigna de lectura y escritura como dispositivo didáctico;
- la corrección de los textos como estrategia de intervención didáctica;
- los modos de lectura y escritura que requieren los textos científicos, académicos y de divulgación;

- la historia de la escritura y los cambios en los soportes;
- las vinculaciones entre la lectura y la escritura y las nuevas tecnologías de la palabra.

Experiencias a transitar durante la formación

Para construir comprensión sobre este eje es deseable que los futuros profesores, durante su formación, transiten por algunas de las siguientes experiencias:

- diseñar pautas para registrar discursos orales y organizar la entrada al campo;
- analizar los tipos de interacción más usados en los ámbitos académicos y escolares: clase magistral, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupos, exposiciones de los alumnos, puestas en común, entre otras;
- reconocer la forma en que se presentan las relaciones de poder, dominación, exclusión e inclusión en las distintas interacciones dialógicas;
- participar en variedad de situaciones de lectura de diversos tipos de textos, con distintos propósitos, de modo que se generen en las aulas comunidades de lectores en las que se compartan hipótesis y se den razones sobre los sentidos construidos a partir de los textos;
- escribir diversidad de textos, con diferentes propósitos, a fin de reconocer la escritura como una práctica que se aprende leyendo y escribiendo;
- experimentar la lectura de objetos culturales variados de acuerdo con diferentes modalidades: lectura silenciosa y en voz alta, colaborativa, crítica, intensiva.
- analizar los modos de leer y de escribir en distintos contextos educativos a partir de la observación y el registro;
- diseñar proyectos de formación de lectores y escritores, considerando diversos contextos socioculturales, con niños, adolescentes, jóvenes y adultos;

- reconocer las relaciones entre las prácticas de oralidad, lectura y escritura pasadas y presentes en la escuela y fuera de ella;
- elaborar itinerarios de lectura, atendiendo a variados criterios, y fundamentarlos;
- analizar en distintos materiales didácticos las concepciones de lectura y escritura, lector y escritor;
- elaborar y discutir con sus pares consignas de lectura y escritura para trabajar determinados contenidos escolares;
- analizar textos de alumnos y elaborar criterios para la corrección y devolución;
- realizar prácticas sistemáticas de lectura y escritura de textos científicos, académicos y de divulgación a fin de comprender sus rasgos específicos;
- revisar teóricamente los modos de leer y escribir ligados a los avances de la tecnología de la comunicación y la información.

Mapas de progreso

Oralidad, lectura y escritura Descriptor del alcance de la comprensión			
Metas			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
las habilidades para hablar y escuchar como componentes de la oralidad;	reconoce la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de las habilidades para hablar y escuchar;	advierte el papel preponderante que desempeña la oralidad en la producción y transmisión del conocimiento en el aula;	organiza situaciones de registro y observación de prácticas de oralidad espontánea y formal en el aula y en otros contextos;
los distintos modos de producción del lenguaje hablado y escrito;	describe las exigencias diferentes que el lenguaje hablado y el escrito plantean a los usuarios;	determina la incidencia de los contextos de producción en los diversos formatos textuales orales y escritos;	tiene en cuenta las ventajas y desventajas de hablar/escribir en el momento de formular consignas de trabajo en el aula y de evaluar a sus alumnos;
la especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales;	observa que la especificidad de la oralidad reside en el código, la finalidad y las características del contexto;	analiza los arranques fallidos, la vacilación, la reiteración, los solapamientos, las reformulaciones, como algunos de los aspectos propios del discurso oral;	ofrece muestras de producciones orales con el propósito de que los alumnos reconozcan sus aspectos específicos;
el papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación oral;	advierte que los mensajes orales y gestuales pueden complementarse u oponerse;	analiza las relaciones entre el lenguaje verbal, el paraverbal y el no verbal en distintos tipos de interacciones orales;	genera situaciones de producción discursiva oral formal y coloquial que muestren la integración de aspectos verbales, paraverbales y no verbales;

Oralidad, lectura y escritura Descriptores del alcance de la comprensión			
Metas			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
la comunicación oral en relación con distintos usos y formas, tipos y géneros;	clasifica los textos orales de acuerdo con el número de participantes en la interacción, las organizaciones discursivas, el grado de formalidad, las funciones de los textos y sus ámbitos de uso;	sistematiza parámetros adecuados para la descripción, la clasificación y el análisis de producciones orales;	proporciona a los alumnos corpus de discursos orales que permitan apreciar las diferencias de formatos, tipos o géneros;
la interacción dialógica oral como un discurso construido por varios interlocutores;	reconoce los rasgos específicos de la interacción oral tales como el sistema de turnos, las normas de la cortesía, las fórmulas de tratamiento;	reconoce los tipos, la estructura y las normas de las interacciones orales utilizadas en las aulas;	organiza actividades que planteen la interacción dialógica como objeto de análisis a fin de individualizar sus mecanismos y su proceso de construcción;
la existencia de prejuicios, relativos a la superioridad o inferioridad de algunas variedades y su vinculación con conflictos socioculturales y políticos;	determina y analiza las situaciones en las que la lengua oral y la escrita se vinculan con conflictos de diversa índole;	elabora criterios de evaluación de la lengua oral y escrita en diversas situaciones;	propone consignas de lectura y escritura que faciliten la formación de lectores y escritores respetuosos de la diversidad lingüística, cultural y social;
la existencia de textos 'híbridos', definidos como los que tienen un origen (oral o escrito) en su fase de producción y se realizan como su opuesto;	reconoce y describe fenómenos de hibridación en distintos textos: entrevista periodística, noticias de la prensa escrita, programas televisivos y radiales, entre otros;	elabora criterios de análisis de las huellas de origen en los textos resultantes de un proceso de hibridización;	recupera y complejiza saberes previos de sus alumnos acerca de la hibridación que se produce en las distintas discursividades que ofrecen las TIC;
las relaciones entre oralidad y escritura a lo largo del tiempo;	reconoce los cambios que han experimentado históricamente la oralidad y la escritura;	examina diacrónicamente la presencia de la escritura y la oralidad y sus relaciones en los ámbitos educativos;	promueve la reflexión en el aula acerca de las relaciones entre oralidad y escritura;
la importancia del lenguaje oral en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje;	advierte que las clases son espacios sociales que generan tipos específicos de discursos;	concibe la clase como un espacio de negociación de significados que se sustenta en los intercambios orales;	hace explícitos sus patrones comunicacionales: el registro que utiliza, la conducta no verbal, la estructura y la finalidad de sus intervenciones, las estrategias de reformulación, y solicita a sus alumnos que hagan lo propio;
los modelos cognitivos de la lectura y la escritura como procesos;	examina sus propios procesos cognitivos implicados en las tareas de lectura y escritura;	reflexiona en torno a las dimensiones cognitivas de la lectura y la escritura y su vinculación con la apropiación de saberes teóricos literarios y lingüísticos;	propone tareas de lectura que permitan que los estudiantes expliciten sus saberes previos, hipoteticen, infieran y monitoreen sus propia comprensión de los textos;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
la teoría sociocultural de la lectura y la escritura;	reconoce la lectura y la escritura como prácticas socioculturales e históricas;	reflexiona sobre la existencia de diversos modos de leer y escribir a lo largo del tiempo;	promueve prácticas de lectura y escritura en el aula que habiliten el desarrollo de diversidad de modos de leer y escribir;
el concepto de apropiación;	advierte cómo, a lo largo de la historia, los sujetos se vinculan de distintas maneras con la lectura y la escritura;	asume una postura epistemológica sobre las prácticas de lectura y escritura que privilegie la riqueza de los sentidos socioculturales emergentes;	plantea sus clases como espacios de intercambio en los que se lee, se escribe y se comparten experiencias en torno a la cultura escrita;
la dimensión epistémica de las prácticas de escritura;	advierte que la escritura puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio conocimiento, siempre y cuando se aseguren las condiciones necesarias;	reconoce que el ámbito educativo es un contexto donde se pueden llevar adelante prácticas de escritura que favorezcan y promuevan la metacognición;	favorece la construcción de conocimiento a través de las prácticas de escritura en la clase de Lengua y Literatura;
los variados modos de leer y escribir promovidos por la institución escolar a través del tiempo;	distingue en las prácticas docentes la convivencia de diversas tradiciones escolares y propuestas curriculares respecto de la lectura y la escritura;	identifica las perspectivas teóricas o tradiciones escolares que sustentan determinadas prácticas de lectura y escritura en las instituciones escolares;	adopta una postura crítica acerca de los modelos teóricos que inciden en el currículo escolar en relación con la lectura y la escritura;
la tradición argentina de talleres de escritura;	reseña el legado de distintos escritores que, en forma individual o colectivamente, han contribuido a la tradición argentina de talleres de escritura;	revisa y clasifica consignas de taller de escritura adecuadas para implementar en el aula;	recrea propuestas de producción de textos ficcionales inscriptas en la tradición de talleres de escritura en Argentina, que capitalicen los significados culturales de los alumnos y sus saberes acerca de la lengua, los textos y la literatura;
la escritura como tarea compleja en tanto demanda la toma de decisiones sobre los propósitos, el género, el tema y los destinatarios;	analiza sus propias prácticas escriturarias a la luz de las teorías que describen y explican los procesos de escritura;	produce textos pertenecientes a diversos géneros teniendo en cuenta los posibles destinatarios y modos de circulación;	promueve en el aula la reflexión metadiscursiva;
la consigna de lectura y escritura como dispositivo didáctico;	indaga en materiales didácticos y propuestas editoriales con el objetivo de analizar las consignas de lectura y escritura;	elabora consignas de lectura y escritura y analiza sus efectos en las prácticas de enseñanza;	propone consignas de lectura y escritura para trabajar con sus alumnos determinados contenidos escolares;

Metas	Oralidad, lectura y escritura		
	Descriptor de alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
la corrección de los textos como estrategia de intervención didáctica;	explica cómo la corrección de textos habilita, obstaculiza o impide la formación de un escritor;	analiza e interpreta textos de alumnos y propone consignas para su reescritura; reflexiona acerca de los diversos modos de corregir los textos de los alumnos y elabora criterios y propuestas de intervención;	reflexiona teóricamente sobre los escritos de sus alumnos para elaborar criterios de corrección y devolución;
los modos de lectura y escritura que requieren los textos científicos, académicos y de divulgación;	establece relaciones entre modalidad discursiva, léxico específico y formatos textuales propios de los discursos científicos, académicos y de divulgación;	lee y escribe textos científicos, académicos y de divulgación propios de su disciplina;	plantea prácticas de lectura y escritura que permitan a sus alumnos reconocer y diferenciar los rasgos de los textos científicos, académicos y de divulgación relacionados con el conocimiento escolar;
la historia de la escritura y los cambios en los soportes;	analiza las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la escritura;	describe las transformaciones materiales –tanto en el soporte como en las herramientas usadas para escribir– producidas a lo largo del tiempo;	organiza debates acerca de la vigencia o no del objeto libro frente al avance de las nuevas tecnologías;
las vinculaciones entre la lectura y la escritura y las nuevas tecnologías de la palabra.	reconoce las modificaciones que han experimentado la lectura y la escritura a partir de la flexibilidad y la virtualidad que ofrecen las TIC.	vincula los nuevos escenarios hipertextuales con los procesos de lectura y escritura.	ofrece propuestas de lectura y escritura multimediales, interactivas e hipertextuales y promueve la reflexión acerca de sus particularidades.

Núcleo I: El lenguaje como sistema

Introducción

Este núcleo temático 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. El aporte de estas teorías contribuye al conocimiento del lenguaje en sí mismo y en relación con el pensamiento.

Las distintas líneas teóricas coinciden en que la lengua puede ser descripta como un sistema formado por subsistemas que interactúan y evolucionan permanentemente, cada uno de los cuales constituye un objeto de estudio diferenciable, posee unidades propias y métodos de análisis acordes a su naturaleza.

Los hablantes nativos saben emplear intuitivamente su lengua, conocen sus reglas, tienen un léxico más o menos amplio y pueden adecuar el uso a las diferentes situaciones. Sin embargo la habilidad metalingüística, entendida como la reflexión acerca de la relación entre la gramática y los niveles semántico, léxico y pragmático de la lengua, favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, que se manifiesta en las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

La contribución de este núcleo a la formación docente radica en que el conocimiento reflexivo de la lengua, considerada como un objeto de estudio, posibilita el paso del 'saber hacer' al 'saber científico'. La gramática explícita, en tanto descripción y explicación de los mecanismos lingüísticos, funciona como una herramienta que permite potenciar la reflexión sobre el lenguaje y facilita las instancias de recepción y producción de los textos.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- la distinción entre lenguaje humano o natural, lengua y uso;
- el lenguaje humano como una interrelación de complejos aspectos psicofisiológicos;
- la adquisición del lenguaje natural como una capacidad innata del ser humano que se desarrolla como un proceso;
- la intervención de diferentes procedimientos cognitivos en la producción del lenguaje;
- la lengua como un sistema formado por subsistemas interconectados;
- la reflexión metalingüística como herramienta para la autoformación y formación y de hablantes, lectores y escritores;
- los modos de uso y la enseñanza de la gramática en la escuela a lo largo del siglo XX;
- el abordaje de la gramática textual a partir del conocimiento del nivel oracional de la lengua;

- la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que depende de las políticas lingüísticas y socioculturales.

Experiencias a transitar durante la formación

- Para construir comprensión sobre este núcleo es deseable que los futuros profesores, durante su formación, transiten por algunas de las siguientes experiencias:
- analizar distintas muestras de textos orales y escritos para identificar diversas estrategias de actuación de los usuarios de la lengua;
- diseñar e implementar instrumentos para la recolección de información sobre el saber intuitivo que poseen los hablantes de una lengua;
- elaborar protocolos de escritura que permitan analizar las reflexiones metalingüísticas que llevan a cabo los sujetos involucrados en esa tarea;
- analizar y comparar discursos orales de hablantes de distintas regiones para reconocer los componentes fonológicos y morfosintácticos propios de las distintas variedades;
- elaborar un corpus de textos apropiados para la reflexión gramatical en el aula;
- cotejar textos producidos a lo largo de la historia de la lengua española para identificar y explicar la variación de los componentes del sistema;
- investigar en diccionarios, gramáticas y diversos tipos de textos los cambios que ha sufrido la norma a lo largo del tiempo.

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptor de alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
la distinción entre lenguaje humano o natural, lengua y uso;	reconoce los aspectos que diferencian el lenguaje humano de otros lenguajes;	destaca la importancia de un abordaje comparativo para diferenciar lenguaje, lengua y uso;	proporciona ejemplos de diversos lenguajes para que los alumnos distingan la naturaleza del lenguaje humano y sus diferencias con otros lenguajes;
el lenguaje humano como una interrelación de complejos aspectos psicofisiológicos;	distingue los aspectos psicofisiológicos presentes en el lenguaje humano;	interpreta los procesos físicos, fisiológicos y psíquicos involucrados en el lenguaje humano;	reflexiona acerca de la incidencia de los aspectos psicofisiológicos que intervienen en las instancias de producción y recepción del lenguaje;
la adquisición del lenguaje natural como una capacidad innata del ser humano que se desarrolla como un proceso;	formula hipótesis acerca de la capacidad lingüística innata del ser humano;	expresa y fundamenta opiniones sobre las diferencias entre marcos teóricos respecto de la facultad del lenguaje;	tiene presente en sus prácticas docentes que la adquisición de la lengua es un proceso;
la intervención de diferentes procedimientos cognitivos en la producción del lenguaje;	identifica los mecanismos mediante los cuales los procesos cognitivos se vinculan con las formas lingüísticas;	explica los aportes del enfoque cognitivista acerca de la adquisición del conocimiento lingüístico;	explicita los procesos lingüísticos y cognitivos que se ponen en juego a partir de consignas tales como: "definir", "comparar", "ejemplificar", "reconocer", etcétera;
la lengua como un sistema formado por subsistemas interconectados;	analiza la lengua como un sistema de relaciones que vincula, a través de diferentes niveles, las secuencias de sonidos con los significados;	relaciona los distintos niveles de la lengua para establecer interfaces que permitan un análisis integrado;	plantea tareas de escritura que requieran la puesta en juego de los saberes relacionados con los subsistemas de la lengua;
la reflexión metalingüística como herramienta para la autoformación y formación y de hablantes, lectores y escritores;	deduce la relación directa entre la reflexión metalingüística y la competencia comunicativa;	teoriza acerca del saber lingüístico requerido para la comunicación;	elabora ejercicios que demanden la producción o transformación de enunciados, de acuerdo con pautas dadas, con el propósito de fomentar la conciencia lingüística de sus alumnos; introduce progresivamente en sus clases

Metas		Descriptor del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
los modos de uso y la enseñanza de la gramática en la escuela a lo largo del siglo XX;	reseña las relaciones entre gramática y escuela a lo largo del siglo XX;	identifica los marcos teóricos que sustentaron la enseñanza de la gramática en la escuela a lo largo del siglo XX;	la terminología gramatical para crear un metalenguaje compartido por profesor y alumno, que haga posible el diálogo sobre el objeto de aprendizaje;
el abordaje de la gramática textual a partir del conocimiento del nivel oracional de la lengua;	examina las gramáticas propias de los distintos géneros textuales;	reconoce, a partir del estudio comparativo de los diferentes marcos teóricos sobre la gramática, qué elementos y métodos resultan pertinentes para trabajar con los textos en el aula;	selecciona diversas prácticas y conceptos de las distintas tradiciones escolares de acuerdo con sus propósitos didácticos;
la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que depende de las políticas lingüísticas y socioculturales.	analiza la norma como una codificación histórico – cultural, común a todos los usuarios, que cambia a través del tiempo.	determina la norma lingüística pertinente de acuerdo con diferentes situaciones comunicativas.	presenta enunciados reales (titulares de la prensa, epígrafes de fotos, títulos de libros o películas, textos de los alumnos) como objeto de reflexión gramatical;
			propone actividades que faciliten la distinción entre las categorías de corrección y adecuación en diferentes situaciones de comunicación.

Núcleo II: El lenguaje en contexto

Introducción

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

Por un lado, entonces, se incluyen las contribuciones de los estudios sobre la Enunciación y la Pragmática, que plantean una visión del lenguaje ligado al

discurso y a la subjetividad y, por el otro, los aportes de la Sociolingüística, que permiten introducir la variable sociocultural como lente a través de la cual se piensa la enseñanza de la lengua para reconocer y tomar decisiones didácticas vinculadas con los complejos escenarios de las prácticas actuales.

Asimismo, se incluyen los aportes teóricos de la historia de la lengua, en tanto disciplina que se ocupa de investigar los cambios y transformaciones que

experimenta el lenguaje, ligados a procesos sociohistóricos y políticos.

La comprensión de las metas incluidas en este núcleo permitirá, durante el trayecto de la formación docente, problematizar la cuestión del lenguaje en relación con el discurso, las posiciones de los sujetos en el mercado lingüístico, los intercambios contextualizados y el problema de la diversidad no como mera presentación de variedades sino dando cuenta de cómo el lenguaje está atravesado por relaciones de poder y, de este modo, no es ajeno a situaciones de conflicto.

En relación con el eje transversal Oralidad, lectura y escritura, este núcleo se vincula con las teorías socioculturales que recuperan las experiencias de los sujetos y, desde esta perspectiva, puede ser un importante aporte para repensar los modos de intervención didáctica y los usos de la lengua en el aula.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- la estructura, el sentido y la función pragmática de los discursos en un contexto determinado;
- la existencia de convenciones socioculturales que regulan las diferentes situaciones comunicativas;
- el lenguaje y su relación con la dimensión sociocultural, y la teoría del conflicto;
- la existencia de diversidad cultural y lingüística y de una norma estándar que responde a un mandato homogeneizador;
- la correspondencia entre variedad lingüística y comunidad de habla;
- el modo en que el uso de las distintas variedades sociolingüísticas puede condicionar las posibilidades de éxito o fracaso escolar y social;
- los cambios que experimenta la lengua a lo largo de la historia en relación con procesos socioculturales y políticos;

- la existencia de situaciones de contacto y conflicto lingüístico.

Experiencias a transitar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo es deseable que los futuros profesores, durante su formación, transiten algunas de las siguientes experiencias:

- seleccionar situaciones concretas de uso del lenguaje para analizarlo en sus diferentes dimensiones;
- comparar discursos, emitidos en diferentes circunstancias de enunciación, para interpretar y valorar la construcción discursiva de la realidad social que se realiza en cada uno de ellos;
- analizar casos aportados por el docente o producidos por los propios estudiantes en los que se pongan de manifiesto los prejuicios lingüísticos y el conflicto;
- participar en actividades de lectura y análisis de textos diversos con el objetivo de reconocer los cambios que ha sufrido la lengua históricamente;
- realizar exploraciones etnográficas en la comunidad de pertenencia para relevar situaciones de lenguas en contacto y en conflicto;
- comparar distintos momentos de la evolución de la lengua y determinar cuáles son los componentes del sistema que varían con mayor o menor celeridad;
- cotejar textos producidos a lo largo de la historia de la lengua española para identificar y explicar la variación de sus componentes;

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión		
	Descriptor de alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
la estructura, el sentido y la función pragmática de los discursos en un contexto determinado;	distingue las dimensiones del contexto: la relación entre los participantes, la modalidad de lenguaje, la forma de discurso, y los tipos de contexto;	infiere los datos del contexto situacional a partir de las características del discurso;	plantea a sus alumnos la lectura y producción de discursos, en distintas situaciones comunicativas, que requieran del uso de diferentes géneros y de registros, y que supongan distintas relaciones entre los participantes, entre otras variables;
la existencia de convenciones socioculturales que regulan las diferentes situaciones comunicativas;	reconoce la relación entre los marcos situacionales y el empleo del lenguaje y los correspondientes registros de habla, géneros discursivos y tipos de texto;	identifica los valores ilocucionarios de los discursos en función del rol social del enunciador y de los marcos institucionales en los que habla o escribe;	selecciona textos orales y escritos producidos en diferentes situaciones comunicativas para analizarlos en vinculación con condiciones de producción y recepción;
el lenguaje y su relación con la dimensión sociocultural, y la teoría del conflicto;	observa la variable sociocultural en los intercambios lingüísticos;	observa la variable sociocultural en los intercambios lingüísticos;	considera la variable sociocultural en sus prácticas docentes;
la existencia de diversidad cultural y lingüística y de una norma estándar que responde a un mandato homogeneizador;	relaciona variedades lingüísticas con la diversidad sociocultural;	se sitúa críticamente ante la postura tradicional de considerar como “deficitarios” a los hablantes que presentan diferencias lingüísticas respecto de la norma estándar;	promueve actividades de análisis y reflexión para debatir la conformación y circulación de prejuicios lingüísticos;
la correspondencia entre variedad lingüística y comunidad de habla;	discrimina comunidades de habla en el interior de comunidades lingüísticas más amplias y reconoce que los individuos pueden pertenecer a varias de ellas;	deduce las reglas comunicativas de carácter sociolingüístico que caracterizan los intercambios en cada comunidad de habla;	propicia la comparación de distintas variedades lingüísticas y plantea la existencia de posiciones diferentes dentro del mercado lingüístico que dan cuenta de la relación entre lengua y poder;
			presenta casos para que los alumnos reconozcan que los usuarios pueden pertenecer a distintas comunidades de habla;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
el modo en que el uso de las distintas variedades sociolingüísticas puede condicionar las posibilidades de éxito o fracaso escolar y social;	explora cuáles son las variedades más o menos prestigiosas en su comunidad lingüística;	utiliza los saberes sobre la diversidad lingüística y sociocultural para comprender situaciones de éxito o fracaso escolar y social;	planifica y lleva a cabo actividades que ofrezcan oportunidades para que todos los estudiantes se acerquen a las variedades prestigiosas, con el objetivo de contribuir a la igualdad educativa;
los cambios que experimenta la lengua a lo largo de la historia en relación con procesos socioculturales y políticos;	identifica los conflictos y tensiones -generados en distintos contextos sociohistóricos- que influyen en los cambios y transformaciones de la lengua; observa el grado de evolución de los distintos componentes de la lengua en un contexto sociohistórico;	reconoce la relación entre historia de la lengua y políticas lingüísticas; explica por qué el léxico evoluciona más rápidamente que los demás niveles del sistema lingüístico;	selecciona textos para ejemplificar los cambios lingüísticos y su relación con la historia de la lengua;
la existencia de situaciones de contacto y conflicto lingüístico.	describe situaciones de lenguas en contacto y en conflicto existentes en su comunidad.	analiza y compara situaciones de lenguas en contacto y propone modos de intervención educativa.	busca en las producciones orales y escritas de sus alumnos la presencia de rasgos que reflejan situaciones de lenguas en contacto; promueve el respeto por los diversos sustratos de lengua y favorece la conformación de un aula intercultural.

Núcleo III: El discurso literario

- analizar escenas escolares o registros de clase donde se presenten situaciones de lenguas en contacto y en conflicto.

Introducción

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 literatura resulta siempre inestable y conflictiva. Las condiciones socio-culturales de producción, circulación y recepción atestiguan también su carácter dinámico al articularse con las instituciones, las mediaciones del mercado editorial y la construcción de la literatura en tanto saber a ser enseñado. Por otra parte, se presentan los aportes de la teoría y la crítica literarias en tanto disciplinas especializadas que pretenden conceptualizar y delimitar los constituyentes del discurso literario.

La complejidad de las relaciones entre escuela y literatura demanda al profesor no solo el conocimiento de los distintos marcos conceptuales que se ocupan del hecho literario, sino también la ponderación acerca de los modos en que estos saberes entran en juego en los escenarios concretos de las prácticas de enseñanza. Este núcleo incorpora algunos de los debates actuales en el campo literario que resultan insoslayables en el trayecto de la formación: el género como condensador de temas, procedimientos y situaciones enunciativas; las nociones de canon, literaturas canonizadas y no canonizadas; literaturas orales; corpus, criterios de selección y mercado editorial. Al mismo tiempo, incluye la historización de la enseñanza de la literatura en la escuela media argentina, y con ello la explicación de muchas de las prácticas naturalizadas en la actualidad.

En lo que respecta al eje transversal, este núcleo propone vincular el discurso literario, la teoría y la crítica con los distintos modos de leer y de escribir textos literarios en el aula, donde cobran importancia la materialidad de los textos, los propósitos de lectura y escritura, las representaciones acerca de lo que se considera o no literario y la multiplicidad de sentidos que se habilitan.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- las distintas definiciones acerca del discurso literario, de acuerdo con lo que las instituciones sociales determinan que es literatura;
- la teoría literaria como área disciplinar en donde tensionan diferentes concepciones acerca de la literatura;
- la crítica literaria como una escritura de mediación de la lectura literaria;
- el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades;
- la configuración de la literatura como un espacio discursivo, cuya especificidad reside en un empleo especial del lenguaje;
- los rasgos particulares y los procesos de desarrollo de las literaturas orales;
- la existencia de diversos modos de organizar la producción literaria;
- algunos problemas vinculados con el género como noción discutida en los estudios literarios: la mutación y la permanencia, el origen y la evolución, las clases y las denominaciones, el modo de configuración y de funcionamiento;
- las distintas conceptualizaciones acerca de los recursos discursivos propios de la narración literaria;
- el concepto de pacto de ficción y la noción de verosimilitud;
- las variaciones experimentadas por el género poético a través del tiempo en cuanto a la estructura, el estilo y los temas;
- los componentes del hecho teatral: el texto dramático y la representación;
- las distintas funciones que el teatro ha ido asumiendo a lo largo de la

historia;

- el canon como noción teórica y socioculturalmente construida;
- la conformación de un canon como resultado de tensiones en el campo cultural;
- el canon como modo de construcción de un corpus, resultado de procesos de inclusión y de exclusión;
- las discusiones en torno a la literatura infantil y juvenil;
- las relaciones entre los textos literarios, el curriculum y el mercado editorial.

Experiencias a transitar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo es deseable que los futuros profesores, durante su formación, transiten por algunas de las siguientes experiencias:

- leer diversidad de textos literarios con el objetivo de problematizar la noción de literatura y recorrer itinerarios de lectura variados;
- ensayar diferentes abordajes de obras literarias desde líneas críticas opuestas o heterogéneas, con la finalidad de discutir, cotejar, confrontar o asociar las formas de operar con la literatura;
- examinar críticamente diseños curriculares y propuestas editoriales, con el propósito de descubrir la impronta de las teorías literarias y la concepción de canon que sustentan;
- realizar escrituras críticas en sus variantes textuales: reseñas, contratapas, artículos de divulgación, entre otras;
- discutir con sus pares distintos criterios de agrupamiento de las obras literarias (por autores, escuelas, movimientos, poéticas, géneros, temáticas) e hipotetizar acerca de su productividad en las prácticas de enseñanza de la literatura;
- debatir en torno a ciertas categorías de literatura –best seller, textos de

autoayuda; literatura infantil y juvenil, entre otras– y su relación con los sistemas de regulación institucional y la conformación del canon;

- realizar una investigación exploratoria sobre la existencia de publicaciones periódicas vinculadas con la literatura;
- elaborar secuencias didácticas, reseñas, comentarios, informes y fichas de lectura para abordar los distintos géneros literarios;
- observar y analizar, a través de la lectura de bibliografía, el proceso de canonización de un autor o texto, a partir de un recorrido diacrónico de la percepción que la comunidad de lectores o la crítica literaria ha ido construyendo;
- acceder al canon 'académico' a través de la lectura crítica de programas de las distintas asignaturas de la formación docente;
- analizar los corpus constituidos por las instituciones y proponer otros recorridos y agrupaciones alternativas en función de diversas intencionalidades, argumentando la lógica de dichas reestructuraciones.

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptor de alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
las distintas definiciones acerca del discurso literario, de acuerdo con lo que las instituciones sociales determinan que es literatura;	distingue concepciones acerca del discurso literario y las vincula con perspectivas histórico-culturales y teórico-críticas;	asume una postura personal en torno a las distintas definiciones acerca del discurso literario;	selecciona y pone en juego en el aula diversidad de textos a efectos de favorecer la discusión en torno al discurso literario; solicita la escritura y la reescritura de textos, de modo que el producto final sea un texto literario, de acuerdo con lo que sus alumnos consideran que es la literatura;
la teoría literaria como área disciplinar en donde tensionan diferentes concepciones acerca de la literatura;	confronta posturas de escritores, investigadores y docentes acerca del hecho literario; advierte el carácter político de las teorías literarias en tanto territorio ideológico;	descubre qué líneas teóricas sustentan la enseñanza de la literatura en los distintos materiales que circulan en el mercado;	escoge, a partir de los distintos marcos teóricos, aquellos aspectos que considera pertinentes para el abordaje de los textos literarios en el aula;
la crítica literaria como una escritura de mediación de la lectura literaria;	analiza diferentes lecturas críticas sobre una obra y argumenta acerca de su validez;	produce ensayos críticos y reseñas de libros que incorporen distintas modalidades: descriptiva, valorativa, interpretativa y estética;	selecciona textos críticos y los pone en diálogo con las lecturas de los alumnos y la suya propia;
el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades;	reconoce que la literatura no constituye un hecho aislado sino que se produce dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural;	argumenta acerca del papel de la literatura en la construcción de la memoria cultural;	escoge aportes de modelos teóricos que constituyan insumos para el trabajo con los textos;
la configuración de la literatura como un espacio discursivo, cuya especificidad reside en un empleo especial del lenguaje;	describe los constituyentes del discurso literario: la lengua poética, la ficción, la intertextualidad, el discurso autorreferencial, plurívoco y polisémico;	identifica los principales problemas relacionados con la determinación de las formas y el lenguaje literario;	promueve el debate acerca de si los relatos de ficción escritos por los propios alumnos pueden o no ser considerados literarios;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
los rasgos particulares y los procesos de desarrollo de las literaturas orales;	reconoce que la literatura se manifiesta tanto en la escritura como en la oralidad;	analiza rasgos particulares de los sistemas de la oralidad y la escritura en el texto literario;	incluye en el canon escolar textos de literatura oral suministrados por él mismo y por sus alumnos;
la existencia de diversos modos de organizar la producción literaria;	identifica la existencia de distintos criterios de organización de la producción literaria: períodos, movimientos, escuelas, corrientes, generaciones, entre otros;	describe los modos de organización de la producción literaria, explícitos o implícitos, que aparecen en los manuales escolares;	adopta criterios fundamentados, desde una perspectiva didáctica, a la hora de organizar itinerarios de lectura en el aula;
algunos problemas vinculados con el género como noción discutida en los estudios literarios: la mutación y la permanencia, el origen y la evolución, las clases y las denominaciones, el modo de configuración y de funcionamiento;	incorpora las categorías de lo histórico, lo social y lo lingüístico al análisis del problema de los géneros literarios;	explica el surgimiento y la evolución de determinados géneros literarios, en vinculación con factores económicos, sociales, políticos y culturales;	contextualiza los géneros literarios a los que pertenecen las obras seleccionadas para ser leídas en el aula;
las distintas conceptualizaciones acerca de los recursos discursivos propios de la narración literaria;	distingue la situación narrativa o enunciación ficcional de la situación o enunciación literaria;	opera con las nociones de narrador, punto de vista y focalización, diégesis, espacio y personajes en los análisis literarios de novelas y cuentos de diversos períodos;	elabora propuestas didácticas para que sus alumnos reconozcan, en los textos literarios, el punto de mira que ofrece una visión de los acontecimientos narrados y la voz acorde con la perspectiva asumida;
el concepto de pacto de ficción y la noción de verosimilitud;	establece las características del pacto de ficción que el lector establece con los textos ficcionales; reconoce que cada género ficcional elabora su propio criterio de verosimilitud;	reconoce las cláusulas que cada género incluye en el pacto ficcional que suscribe el lector;	formula consignas de lectura y escritura destinadas a que sus alumnos descubran de qué modo cada género establece su propio verosímil y ofrece un particular pacto de lectura;
las variaciones experimentadas por el género poético a través del tiempo en cuanto a la estructura, el estilo y los temas;	caracteriza los géneros poéticos y describe sus transformaciones a lo largo de la historia;	problematiza las representaciones habituales en torno al género poético presentes en las propuestas editoriales;	diseña actividades de taller tendientes a la producción de textos poéticos;
los componentes del hecho teatral: el texto dramático y la representación;	describe las convenciones propias del texto dramático;	construye criterios de análisis de textos dramáticos pertenecientes a distintas épocas;	selecciona textos dramáticos para ser leídos en el aula;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
las distintas funciones que el teatro ha ido asumiendo a lo largo de la historia;	enumera las distintas funciones que los dramaturgos de diferentes épocas han pretendido concretar con sus obras;	relaciona las distintas funciones asignadas al texto dramático con las condiciones socio-históricas en que fue producido;	organiza salidas al teatro para que sus alumnos se apropien de las convenciones del género y de los distintos códigos que participan en el espectáculo teatral; propone la escritura de escenas a partir de textos narrativos;
el canon como noción teórica y socioculturalmente construida;	reconoce los procesos que determinan la conformación de un canon, los agentes y los criterios que han intervenido, en distintos períodos históricos;	ejemplifica la influencia que algunos textos considerados canónicos han ejercido sobre autores y obras posteriores;	analiza, al seleccionar textos para sus alumnos, los efectos del canon como modelizador, prescriptor y regulador del funcionamiento del universo literario;
la conformación de un canon como resultado de tensiones en el campo cultural;	analiza las tensiones que se evidencian en la conformación del canon en las instituciones formadoras de docentes;	indaga los criterios de selección de textos adoptados en manuales y antologías;	pone en juego criterios plurales de selección de textos para el aula;
el canon como modo de construcción de un corpus, resultado de procesos de inclusión y de exclusión;	estudia los criterios de alto/bajo, interior/exterior, estabilidad/cambio, tradición/vanguardia, previsibilidad/imprevisibilidad, memoria/olvido en las discusiones en torno al canon;	argumenta acerca de la validez o no de algunas adjetivaciones que se le atribuyen a la literatura: infantil, juvenil, pseudo-literatura, entre otras;	elabora corpus de textos que amplíen el canon escolar en función de diversas intencionalidades didácticas y fundamenta sus decisiones;
las discusiones en torno a la literatura infantil y juvenil;	reconoce la existencia del campo de la literatura infantil y juvenil, y las particularidades que lo definen;	lee y analiza autores, poéticas, géneros del campo de la literatura infantil y juvenil;	selecciona textos poniendo en juego criterios superadores de los etarios y graduales con respecto a lo que se considera pertinente para que lean los jóvenes;
las relaciones entre los textos literarios, el currículum y el mercado editorial.	examina las vinculaciones entre literatura y escuela a lo largo del tiempo, a partir de programas de estudio y manuales escolares.	reseña los procesos de canonización de textos y autores que determinan su inclusión en los programas de estudio de la asignatura Literatura en la escuela media argentina.	analiza el valor y la calidad de los textos proporcionados por las editoriales como estrategia de mercado, antes de adoptarlos o no para el trabajo diario con los alumnos.

Núcleo IV: Géneros, textos y discursos

Introducción

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.

La escuela, a lo largo del tiempo, ha ido seleccionando y jerarquizando diferentes enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura, desde las adaptaciones del modelo retórico, presentes en la primera mitad del siglo pasado, hasta la incorporación, más o menos reciente, de un encuadre genérico que proporciona criterios para encauzar el trabajo con los textos en las clases. A partir de las últimas reformas curriculares, las tipologías suelen organizar los programas de la asignatura Lengua y Literatura, en tanto permiten relacionar los contenidos textuales con los gramaticales y los normativos.

El propósito de este núcleo consiste en acercar a los futuros docentes los marcos conceptuales y las discusiones actuales en el campo en torno a las nociones de géneros, textos y discursos, para que dispongan de una pluralidad de criterios que los autoricen a tomar decisiones fundamentadas a la hora de seleccionar textos y de elaborar consignas de lectura y escritura.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- las conceptualizaciones sobre género, texto y discurso en las teorías contemporáneas;
- la existencia de diferentes tipologías textuales basadas en criterios de orden diverso;

- la noción de géneros discursivos;
- las relaciones entre distintos ámbitos de la práctica social y los géneros discursivos;
- la importancia de los paratextos en la posibilidad de identificar los géneros discursivos;
- los modos en que las exigencias genéricas determinan la construcción del enunciador, el enunciatario y el enunciado;
- el funcionamiento de los géneros como horizonte de expectativas para los lectores y como modelos de escritura para los autores;
- los procesos de hibridación de géneros;
- las nociones de dialogismo, polifonía y transtextualidad;
- el diálogo que los textos entablan entre sí y con obras pertenecientes a otros lenguajes;
- los distintos modos en que los marcos teóricos sobre los textos y los discursos han ingresado en el curriculum y en las prácticas efectivas de enseñanza.

Experiencias a transitar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo, es deseable que el futuro profesor, durante su formación, transite por algunas de las siguientes experiencias:

- escribir textos dentro de determinados géneros discursivos y reflexionar acerca de las condiciones o restricciones que el género establece;
- elaborar consignas de escritura que demanden un cambio de tipo textual, producir los textos y analizar, con sus pares, las transformaciones operadas;

- conjeturar, a partir de la lectura de los paratextos de textos diversos, a qué género discursivo pertenece cada uno y explicitar las razones que permiten la realización de esas conjeturas;
- experimentar escrituras que impliquen cruces genéricos y discutir los resultados;
- identificar en los textos la presencia de variados tipos de discursos sociales: dialectos históricos, sociales y geográficos, jergas profesionales, lenguas de generaciones o grupos, el lenguaje de la autoridad, el de la propaganda, etc.;
- descubrir y describir procedimientos de absorción y de transformación en la construcción de textos literarios y obras pertenecientes a otras artes;
- discutir con los pares acerca de las posibles connotaciones que propor-

cionan los intertextos;

- analizar críticamente propuestas editoriales para identificar qué tipo de tratamiento didáctico efectúan en torno de las temáticas propuestas en este núcleo;
- proponer adaptaciones o modificaciones de las propuestas editoriales analizadas y argumentar desde una perspectiva teórica y didáctica;
- realizar búsquedas bibliográficas diversas a fin de componer un corpus de textos literarios y no literarios que presenten fenómenos de transtextualidad, en vistas a conformar un archivo personal que pueda ser utilizado en las prácticas de enseñanza;
- revisar críticamente distintos diseños curriculares para relevar qué posturas teóricas y metodológicas relacionadas con las metas incluidas en este núcleo aparecen explícitas o implícitas en esos documentos.

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión		
	Descriptor de alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
las conceptualizaciones sobre género, texto y discurso en las teorías contemporáneas;	diferencia las nociones de género, texto y discurso de acuerdo con las distintas perspectivas teóricas que las toman como objeto de estudio;	explica por qué texto y discurso a veces se separan conceptualmente y a veces se identifican en la noción que cubren;	elabora secuencias didácticas para que sus alumnos descubran sus saberes sobre clases textuales y para que transformen ese conocimiento "natural" en conocimiento reflexivo;
la existencia de diferentes tipologías textuales basadas en criterios de orden diverso;	compara tipologías que utilizan distintos criterios para clasificar textos;	problematiza la utilidad de la tipología textual como recurso para la enseñanza de la lengua;	plantea debates acerca de los distintos modos de clasificar variedad de textos y propicia argumentaciones en torno a los criterios utilizados;
la noción de géneros discursivos;	caracteriza distintos géneros discursivos teniendo en cuenta el contenido, el estilo y la estructura o composición;	explica la interrelación entre géneros secundarios y géneros primarios;	explicita criterios de selección de géneros discursivos a trabajar en cada etapa escolar;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
las relaciones entre distintos ámbitos de la práctica social y los géneros discursivos;	indica a qué esferas de la actividad humana corresponden distintos enunciados y fundamenta sus afirmaciones;	explica y ejemplifica la relación entre la diversidad y la heterogeneidad de las esferas de la actividad humana y la existencia de variados géneros discursivos;	propone tareas que propicien el análisis de las relaciones entre las esferas de la actividad humana y los géneros discursivos que les son propios;
la importancia de los paratextos en la posibilidad de identificar los géneros discursivos;	argumenta acerca de la importancia de los paratextos en la identificación del género de un texto;	explica la función del paratexto como orientador de la lectura de un texto;	diseña actividades para que sus alumnos realicen hipótesis de lectura a partir de los elementos paratextuales;
los modos en que las exigencias genéricas determinan la construcción del enunciador, el enunciatario y el enunciado;	describe marcas de subjetividad o estrategias de despersonalización en los textos y las vincula con las exigencias genéricas;	ilustra la vinculación entre conocimiento de los géneros discursivos y prácticas de lectura y escritura;	elabora consignas de escritura que demanden la construcción de un determinado tipo de enunciador y de enunciatario;
el funcionamiento de los géneros como horizonte de expectativas para los lectores y como modelos de escritura para los autores;	explica de qué manera los géneros funcionan como horizonte de expectativas para los lectores y como modelos de escritura para los autores;	pone en práctica, en sus propios procesos de lectura y escritura, sus saberes acerca de las posibilidades y las restricciones que establecen los distintos géneros discursivos;	propone situaciones comunicativas variadas para que sus alumnos seleccionen la opción genérica más adecuada y construyan el enunciador, el enunciatario y el enunciado correspondientes;
los procesos de hibridación de géneros;	explica el fenómeno de hibridación como consecuencia del movimiento continuo de las fronteras entre géneros;	ejemplifica distintos tipos de préstamos que se producen desde los discursos sociales hacia la literatura y viceversa;	elabora consignas de escritura que demanden cruces genéricos y propicia la discusión acerca de los efectos logrados por estos cruces;
las nociones de dialogismo, polifonía y transtextualidad;	registra las huellas de la presencia de un texto en otro;	define los rasgos propios de los diferentes fenómenos de transtextualidad;	plantea actividades de escritura que impliquen la producción de comentarios, críticas, parodias o pastiches, entre otras formas;
	expone una variedad de ejemplos, pertenecientes a la literatura de diversas épocas, de los distintos fenómenos de transtextualidad;	explica las vinculaciones entre la competencia cultural de los sujetos y el descubrimiento de relaciones de transtextualidad;	
el diálogo que los textos entablan entre sí y con obras pertenecientes a otros lenguajes;	identifica relaciones transtextuales entre obras pertenecientes a distintos lenguajes;	describe y analiza relaciones de transtextualidad entre obras pertenecientes a distintos lenguajes;	ejemplifica fenómenos de transtextualidad a través de películas, programas de TV, historietas, titulares periodísticos, entre otros; diseña actividades que planteen el reconocimiento y la comparación de casos de transtextualidad entre textos pertenecientes a distintos lenguajes;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
los distintos modos en que los marcos teóricos sobre los textos y los discursos han ingresado en el curriculum y en las prácticas efectivas de enseñanza	reconoce la procedencia teórica de distintos conceptos relacionados con los textos y los discursos que aparecen en los diseños curriculares y en los libros de texto.	reseña los aportes teóricos y metodológicos que los distintos marcos teóricos sobre los textos y los discursos han realizado a la enseñanza de la lengua y la literatura, en los últimos años.	adopta una postura crítica y fundamentada respecto de la pertinencia de los distintos modelos teóricos a la hora de enseñar las nociones de géneros, textos y discursos.

Bibliografía

- ABASCAL M. D. y otros (1993). *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- ALVARADO, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- ARÁN, P. y BAREI, S. (2009). *Género, texto, discurso. Encrucijadas y camino*. Córdoba: Comunicarte.
- BAJTIN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BIXIO, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1 (2), pp. 24-35.
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2004). *Los arrabales de la literatura. La enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina (1880-1960)*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- CAMINOS, M. A. (2003). *La gramática actual*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CHARTIER, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- COOPER, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press.
- CUESTA, C. ((2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CUENCA, M. y J. HILFERTY (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DITULLIO, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GARRIDO GALLARDO, M. Á. (comp.) (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GERBAUDO, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- GUMPERZ, J. (ed.) (1998). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (comp.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española—Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- SARDI, V. (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SCHAEFFER, J-M. (2006). *¿Qué es un género literario?* Madrid: Akal.
- SULLÁ, E. (1989). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.

Lenguas extranjeras

- Eva Acosta (ISFD N° 80, Chubut)
 - Mónica Arreghini (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", CABA)
 - María Celina Barbeito (Universidad Nacional de Río Cuarto)
 - Griselda Beacon (IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", CABA)
 - María Cristina Bernasconi (ISFD N° 4 Raúl Scalabrini Ortiz, Jujuy)
 - Patricia Castro (Instituto de Formación Docente ASI, San Juan)
 - María Elena Ceberio (Universidad Nacional de Río Cuarto)
 - Germán Correa (Universidad Nacional de Misiones)
 - Claudia Fernández Speier (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", CABA)
 - Graciela Galeano (Instituto Superior Josefina Contte, Corrientes)
 - Mónica Gandolfo (ISFD N° 100, Buenos Aires)
 - Patricia Hernández (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", CABA)
 - Julio Jazmín (Universidad Nacional de Nordeste)
 - Mario López Barrios (Universidad Nacional de Córdoba)
 - Marcela Morchio de Sánchez (Universidad Nacional de San Juan)
 - Teresa Pací (Instituto Superior de Formación Docente N° 4, Jujuy)
 - Rosana Pasquale (Universidad Nacional de Luján)
 - Alejandro Patat (Universidad de Buenos Aires)
 - Sara Pérez de Varga (Universidad Nacional de La Plata)
 - Mariana Pincowsky (Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta N° 600, Salta)
 - Mónica Ponce de León (Universidad Nacional de Tucumán)
 - Geruza Queiroz Coutinho (Universidad Nacional de Salta)
 - Mirta Beatriz Rena (Universidad Nacional de Cuyo)
 - María Leonor Sara (Universidad Nacional de La Plata)
 - Griselda Sassola (IES N° 128, Santa Fe)
 - María José Silva Leite (IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", CABA)
 - María Laura Spoturno (Universidad Nacional de La Plata)
 - Mónica Vidal (Universidad de Buenos Aires)
 - Rosa Werner (I.E.S. "Lola Mora", Tucumán)
- Referentes por lengua**
- Francés: Victor Sajoza Juric (Universidad Nacional de Córdoba)
 - Inglés: Daniel Fernández (Universidad Nacional del Litoral)
 - Italiano: María Emilia Pandolfi (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", CABA)
 - Portugués: Marco Antonio Rodríguez (IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", CABA)
- Coordinadora:** Estela Klett (Universidad de Buenos Aires)

Agradecemos a los colegas que leyeron la propuesta y, con generosidad y compromiso, hicieron llegar comentarios que nos permitieron esclarecer o profundizar algunos aspectos del trabajo.

Sumario

Introducción	150
Bibliografía	152
Núcleo I: Aprendizaje	
Fundamentación	152
Metas y experiencias	157
Mapas de progreso	159
Bibliografía	162
Núcleo II: Ciudadanía	
Fundamentación	163
Metas y experiencias	168
Mapas de progreso	170
Bibliografía	172
Núcleo III: Interculturalidad	
Fundamentación	173
Metas y experiencias	178
Mapas de progreso	181
Bibliografía	185
Núcleo IV: Prácticas discursivas	
Fundamentación	186
Metas y experiencias	191
Mapas de progreso	194
Bibliografía	199

Introducción

En este documento se abordan cuestiones relativas a la formación disciplinar inicial de docentes de Lenguas Extranjeras (LE). Un equipo plurilingüe integrado por 35 profesores de francés, inglés, italiano y portugués elaboró la propuesta que desarrollaremos a continuación. En primer lugar, merece destacarse que resulta altamente satisfactorio que la convocatoria haya sido para todas las lenguas enseñadas en el sistema formal y que los profesores seleccionados trabajaron unidos en esta tarea. Esta modalidad de trabajo es poco usual, pues generalmente los idiomas permanecen en compartimentos estancos y la mayoría de sus expertos también. Creemos que la opción fue beneficiosa y abrirá alguna vía al plurilingüismo. En efecto, los docentes convocados compartimos nociones de otros marcos teóricos así como sus correspondientes bibliografías, y nos familiarizamos con trayectorias didácticas fieles a tradiciones culturales e históricas ajenas a las de las lenguas que enseñamos. Presentar las lenguas juntas y posicionarlas en un nivel de paridad es un gesto político contundente, pues es una forma de combatir las jerarquías instaladas en el imaginario social. Una educación plurilingüe o del plurilingüismo, como la deseada para el siglo XXI, rescata las lenguas del aislamiento, sobre todo las minoritarias y minorizadas, con la finalidad de consolidar una competencia basada en todos los conocimientos y todas las experiencias transitadas por los sujetos en el campo lingüístico-cultural. Las lenguas están así en un plano igualitario interactuando en correlación (Beacco, 2010, p. 108).

El trabajo se articula en torno a cuatro ejes conceptuales que buscan problematizar la enseñanza de las LE y alejarse de la repetición de los tradicionales listados de contenidos. Los núcleos temáticos se delimitaron teniendo en cuenta qué debe comprender un docente durante su formación inicial. La propuesta presenta, además de los conceptos centrales que aparecen en la fundamentación de cada núcleo, un conjunto de metas de aprendizaje. Se trata de enunciados de objetivos que establecen el alcance y profundidad de la comprensión esperada en los futuros docentes. Luego, se exponen las experiencias que se considera deberían transitar los profesores de LE durante su formación inicial para lograr los objetivos mencionados. Tanto el muestreo de experiencias posibles como las metas no tienen pretensión de exhaustividad. Finalmente, se definen descrip-

tores que permiten reconocer y evaluar el alcance de la comprensión en cada caso así como trazar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Por razones prácticas, los núcleos y sus desarrollos se presentan en orden alfabético sin que dicho ordenamiento signifique una jerarquización de alguno de ellos. Los núcleos están interconectados y dialogan entre sí pues hay aspectos recurrentes que se retoman en unos u otros observándolos desde ángulos nuevos. En la propuesta se adoptaron algunas denominaciones que luego se expresan con siglas. Así, al hablar de la Lengua-Cultura Materna (LCM) nos referimos a la lengua que un niño aprende en el entorno inmediato durante su primera socialización, en tanto que Lengua-Cultura Extranjera (LCE) remite a cualquier lengua no materna aprendida. Veamos ahora aspectos generales de los ejes que conforman la columna vertebral del documento.

El núcleo Aprendizaje se centra en la complejidad del proceso que es necesario transitar para acercarse a una LCE e interactuar con ella. Se trata de un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, sociales y afectivos. Esta multiplicidad de aspectos ha dado lugar a una pluralidad epistemológica en la que distintas disciplinas, focalizando en un elemento o en otro, aportan conocimientos que se complementan en la descripción del proceso y la posibilidad de intervención didáctica. Este núcleo se propone integrar los conceptos fundamentales de las distintas miradas para ofrecerle al futuro docente de LCE los elementos de mayor pertinencia para su formación teórica y su tarea profesional, de modo que pueda no solo comprender desde una perspectiva sistemática los fenómenos que se le presenten en el aula, sino también acompañar activamente el proceso de aprendizaje optimizando estrategias y recursos. Con este objetivo, se han revisado, a la luz de teorías actuales, algunos conceptos clave en el proceso de aprendizaje: interacción, interlengua, análisis del error, transferencia lingüística, aspectos individuales que pesan en el aprendizaje, memoria y función de las TIC.

El núcleo Ciudadanía se propone debatir y reflexionar sobre la necesidad de retomar y valorizar el componente político-ideológico que presenta la enseñanza y el aprendizaje de una o varias LCE. Destaca el papel fundamental que las

políticas lingüísticas adoptan en una comunidad como forma concreta de generar espacios más amplios de ciudadanía a partir de la democratización de la toma de la palabra y el pleno acceso a prácticas letradas. Por otra parte, en nuestro país, la convivencia intercultural y la construcción de una ciudadanía totalmente igualitaria representan una deuda que aún está lejos de ser saldada. Por esta razón, no es suficiente que el docente de LCE solo sea consciente de esta situación sino también es necesario que asuma su responsabilidad como educador y agente de cambio social. Se espera que tome conciencia de su papel político-pedagógico en nuestro sistema educativo y que, como ciudadano, participe en la materialización de políticas lingüísticas que garanticen los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales de su comunidad. Se favorecerá así la construcción de una sociedad plurilingüe e intercultural con intervenciones docentes en el aula que contribuyan a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores.

El foco del núcleo Interculturalidad se sitúa en la reflexión sobre la cultura propia y ajena. En efecto, todo aprendizaje de una LE comporta un acercamiento a la cultura que esta expresa y una nueva mirada de la propia cultura. Si tradicionalmente esta experiencia privilegiaba, en mayor o menor medida, el estudio y la valoración del patrimonio artístico y literario de la civilización a la que el estudiante accedía, hoy se trata extender la mirada hacia las demás manifestaciones de esa cultura, y de relacionarlas con otras miradas del mundo sin establecer jerarquías ni emitir juicios de valor. El mundo en el que van a actuar los futuros docentes se caracteriza por una multiplicidad de culturas en contacto, lo que conlleva tanto eventuales conflictos como ocasiones particularmente ricas de crecimiento. Este núcleo tiene por objeto la reflexión acerca de los aspectos interculturales del aprendizaje lingüístico desde una perspectiva de interés, respeto y valoración del otro, y de distanciamiento crítico respecto de lo que suele aceptarse como natural. Se trata, fundamentalmente, de saberes que permitan contextualizar los elementos de la cultura estudiada en el ámbito de las distintas culturas presentes en el aula, y de reemplazar estereotipos y prejuicios por curiosidad y conocimiento.

Veamos ahora el núcleo Prácticas discursivas. Las personas expresan sus pensamientos, afectos, creencias, valores y saberes a través de prácticas discursivas que responden a las convenciones de la interacción social de una comunidad dada.

Los diferentes modos de significar tienen, entonces, estrecha relación con los contextos en los que aparecen y abren, al mismo tiempo, un abanico de posibilidades para nuevos contextos. Hablar de prácticas discursivas implica referirse a comportamientos significativos del ser humano en situaciones comunicacionales reales. Desde esta perspectiva, se asume que las realidades sociales son construcciones discursivas, que dichas construcciones son contextualizadas, que el discurso es un tipo de acción social y que los significados se construyen en interacción. Mediante las prácticas discursivas operamos sobre nuestros entornos modificándolos permanentemente al tiempo que somos resignificados por ellos. El usuario de una LCE es un sujeto de enunciación que se relaciona con el mundo por medio de un intrincado repertorio de opciones funcionales y estructurales. El núcleo propuesto constituye un espacio para el aprendizaje y la reflexión lingüística y metalingüística que atiende a los aspectos formales y funcionales del lenguaje.

Es de señalar que no existe un apartado específico que contemple la perspectiva didáctica. Sin embargo, esta atraviesa la propuesta plasmándose fundamentalmente en las metas y en las experiencias a vivenciar para lograr los objetivos. Sabido es que nuestra biografía escolar, es decir el conjunto de prácticas que marcan nuestra formación, reviste una importancia capital en nuestro acervo académico. Por esta razón, en el documento otorgamos un valor sustancial a las experiencias a transitar por el futuro profesor quien se impregnará así de los aspectos didácticos de manera directa y sostenida.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta es que la disciplina LCE constituye un objeto de estudio complejo en la medida en que el mundo de representaciones que la rodea es frondoso. Por un lado, las lenguas tienen gran visibilidad social por su circulación y uso en el espacio circundante. Al contar con la experiencia del aprendizaje de la lengua materna, los sujetos creen saber qué de la lengua debe enseñarse y cómo debe hacerse. Por otro, existen culturas del lenguaje conformadas por los saberes sobre las lenguas, los discursos y los textos. Dichas culturas poseen orígenes epistemológicos diversos y específicos para cada lengua-cultura: saberes científicos, saberes reconfigurados por las instituciones educativas y los textos en uso, saberes comunes y representaciones dominantes (Beacco, 2010, p. 79). La amalgama de los aspectos citados genera un marco de conocimientos y creencias sobre la naturaleza de la enseñanza de

cada LCE y las características que esta debería adoptar.

En el documento propuesto, a partir de bases consensuadas, hemos aunado posturas provenientes de LCE diferentes dejando espacios abiertos a las especificidades de cada idioma. Como ya lo señalamos, la idea rectora fue ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes de LCE comprendan del campo disciplinar? Por lo tanto, lo medular no proviene de la cantidad de conocimientos propuestos, de las nuevas teorías invocadas ni de los soportes didácticos innovadores aunque se propicie aquí un uso responsable de ellos. Lo que consideramos central de la propuesta está dado por el entrecruzamiento de saberes provenientes de distintas LCE y por la problematización de la disciplina que generaremos en los alumnos a través de las experiencias a transitar. En otras palabras, buscamos acercarnos a lo que Morin (2001, [1999], p. 49), haciendo suyas las palabras de Durkheim (1990 [1890], p. 38), llama la construcción en el sujeto de “una especie de polaridad del alma” que el autor mencionado asocia a la transformación crítica del conocimiento.

Núcleo I: Aprendizaje

Fundamentación

Aclaraciones preliminares

Para poder abordar los procesos de aprendizaje de una LCE es necesario señalar que, con la intención de adoptar una perspectiva inclusiva y amplia, se hablará de aprendizaje para designar todos los procesos que generan o facilitan la incorporación de nuevos conocimientos. El término aprendizaje designa e incluye en este apartado los aspectos más significativos de otras posiciones epistemológicas que postulan procesos como el de la adquisición o apropiación de la LCE.

Deseamos que el aprendizaje funcional de los núcleos presentados y el desarrollo de técnicas para transmitirlos les permita a los futuros docentes una comprensión profunda de la disciplina LCE así como una reconfiguración dinámica de los conocimientos adquiridos. En su actividad profesional, el docente de LCE podrá entonces promover aprendizajes duraderos, ampliar la cosmovisión de sus alumnos, asumir su responsabilidad de mediador en cambios que garanticen el respeto por la diversidad lingüístico-cultural y contribuir a formar ciudadanos abiertos al plurilingüismo dentro y fuera del sistema educativo.

Bibliografía

- BEACCO, J.C. (2010): *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- DURKHEIM, E. (1990 [1890]): *L'évolution pédagogique en France*. París: PUF.
- MORIN, E. (2001 [1999]): *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. París: Seuil. Versión en castellano (2001): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión. Trad. Paula Mahler.

La complejidad del aprendizaje de una LCE

El aprendizaje de una LCE es un proceso complejo y multidimensional: incluye la dimensión lingüístico-discursiva, la socio-cultural y la psico-afectiva. Dada la íntima relación que existe entre lengua y concepción del mundo, lengua y pensamiento, lengua e identidad, lengua y comunicación, el aprendizaje de una LCE involucra distintos aspectos de la persona. Aprender una LCE implica acercarse a un objeto de estudio a través de múltiples estrategias, desnaturalizar la propia lengua, modificar la propia mirada, reflexionar acerca de la propia cultura, poner en crisis las categorías de pensamiento habituales, romper el vínculo unívoco entre la realidad y la palabra que supone el lenguaje verbal y adquirir conciencia del carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos.

Así, el aprendiente de una LCE es el centro de un proceso en el que participa cultural, social, política, cognitiva, neurológica y afectivamente. Esta multiplicidad de aspectos es análoga, en el plano epistemológico, a la multiplicidad de miradas que intentan dar cuenta del proceso de aprendizaje. Su observación implica conceptos provenientes de distintas disciplinas y su estudio privilegiará un elemento u otro según se inscriba en la lingüística, la neurobiología, la didáctica, la antropología o la psicología.

Ante tal complejidad, es importante que el futuro docente adquiera durante su formación inicial sólidos saberes disciplinares y conozca una variedad razonable de teorías que expliquen sistemáticamente los procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta las características de su futura práctica profesional, deberá transitar experiencias que le permitan no solo interiorizar estos saberes, sino también analizarlos desde la perspectiva de la futura tarea docente y en base a sus propias experiencias y prácticas como estudiante. Este núcleo comprende entonces las principales consideraciones que se asocian a los procesos de aprendizaje de una LCE como experiencia de uso y reflexión de las LCE y el lenguaje, de construcción y deconstrucción permanente, que se complejiza hacia una profundización y diversificación de su potencialidad comunicativa.

La formación del futuro docente

El conocimiento teórico de los múltiples aspectos del aprendizaje debería estar acompañado por una reflexión activa que permita al estudiante-futuro docente, por un lado, seleccionar críticamente las teorías más pertinentes para explicar, analizar y/o interpretar los fenómenos que se le presenten y, por otro, fundamentar e implementar acciones didácticas en el marco de las teorías estudiadas.

El carácter activo de la formación resulta muy importante en lo que concierne a esta área si se toma en cuenta la impronta que suele tener, en la práctica docente, el modelo recibido durante la propia formación. Aunque este modelo se manifiesta en distintos aspectos de la tarea docente, es especialmente significativo cuando se trata de definir el propio papel en el proceso de aprendizaje, la relación con la producción lingüística del estudiante-futuro docente y la actitud ante el error, entre otros aspectos. Una formación que contemple tanto en sus metas como en sus experiencias la relación del saber con el “saber hacer”

permite vincular los conocimientos disciplinares con prácticas fundadas, creativas y genuinas. Se espera que el futuro profesor reciba una formación que le ayude a reflexionar sobre los modelos recibidos a la luz de los marcos teóricos que explican el aprendizaje de una LCE y a adaptarse a los nuevos contextos y problemáticas áulicas. La adaptabilidad profesional constituye entonces un aspecto esencial de la formación inicial.

Los procesos de aprendizaje de una LCE

En todo proceso de aprendizaje de una LCE, el aprendiente se confronta con la necesidad de construir sentidos en esa lengua debiendo para eso aprender y reflexionar, por una parte, sobre la materialidad lingüística (orden sintáctico contrastivo, diversidad léxica en cada campo semántico, diferencias en las categorías morfológicas, etc.) y ,por otra, observar las diferencias en el plano de la enunciación entre la LCE y la LCM (¿cuándo y cómo interrumpir?, ¿cuándo tomar y dar la palabra?, ¿cuánto se tolera la proximidad física, la mirada del otro?, entre otros). Se trata de experiencias movilizadoras en la medida que dejan al descubierto cuestiones identitarias. Quien aprende una LCE pasa a ser, en cierto modo, otra persona pues el extrañamiento que produce lo diferente torna inestable lo propio (Revuz, 1998). Este extrañamiento pone en juego factores individuales y sociales que intervienen en los procesos psicolingüísticos subyacentes.

Aprender una LCE y confrontarnos con la cultura del otro permite un mejor conocimiento de la propia LCM y, por ende, de aspectos de uno mismo. Los procesos de aprendizaje de la LCE requieren tanto de las funciones cognitivas como de las relaciones interactivas que se desarrollan en el contexto socio-cultural en el que el aprendiente se encuentra inmerso. El aprendiente va construyendo pensamiento, sentimiento y acción utilizando el lenguaje como “mediador” entre él y su experiencia del mundo. Esta construcción siempre supone una interacción social y, en este intercambio permanente, la activación de las funciones metalingüística y metacognitiva constituye un medio para alcanzar el aprendizaje. La interacción aporta una serie de experiencias de aprendizaje que pueden acercar al futuro docente a los procesos que experimentarán sus propios alumnos (Mearns-Thorne, 2009, p. 206).

Aprendizajes, contextos e intervención

Cada nueva LCE que se aprende implica un proceso en el que intervienen el propio acervo lingüístico-cultural y las experiencias previas de aprendizaje. Frente a la nueva lengua, el aprendiente no recorre necesariamente los mismos caminos ya transitados en el aprendizaje de su LCM pues en su andar reconfigura, amplía y relaciona los contenidos lingüísticos, los conocimientos metalingüísticos y metacognitivos que posee con los nuevos saberes provenientes de la LCE.

Ahora bien, existen dos aspectos que marcan de forma diferente los procesos de aprendizaje de las LCE. Por un lado, la proximidad lingüística entre la LCE y otras lenguas conocidas facilitaría el acceso a la nueva lengua a través de las relaciones que el aprendiente pueda establecer de manera inmediata o de las comparaciones a las que acceda por la mediación del docente. Por otro, las LCE en nuestro país se dan mayormente en un contexto exolingüe, es decir, que la lengua que se enseña no es la que circula socialmente fuera del contexto áulico. Por lo tanto, el contacto con la LCE depende del tipo de intervención pedagógica que se diseñe, ya que la posibilidad de hacer un uso social real de lo aprendido no es inmediata; el aprendiente se ve expuesto a un entorno formal en donde el docente tratará de recrear, de la mejor forma posible, ese universo diferente que intenta acercar a sus alumnos. Es importante que el futuro docente pueda diferenciar entonces las implicancias didáctico-pedagógicas propias de la enseñanza de la LCE según sea el entorno en el que se realiza la enseñanza y el aprendizaje, en particular, si se trata de aprendientes que no escogen voluntariamente la LCE que van a aprender.

La falta de atención a las diferencias entre aprendizajes formales e informales y a las características de los contextos donde estos se llevan a cabo conduce a una formación que tiende a instalar intervenciones mecanizadas ante las dificultades en los procesos de aprendizaje de los futuros alumnos (Baquero, 2001 y Onrrubia, 1995). El conocimiento de las diferencias sustenta la adaptabilidad profesional ya que brinda a los futuros docentes las herramientas necesarias para el diseño de situaciones de aprendizaje que integren variadas dimensiones. Esto, a su vez, les permitirá responder con criterios fundados ante las dificultades que presenten sus alumnos. No podemos ignorar los significativos aportes de los estudios del aprendizaje tanto de la fonología —con sus diferencias en función de

la edad, el input y otros factores—, como de los referidos al léxico y la sintaxis, así como de aquellos que estudian el marco situacional que posibilita la construcción del significado (Muñoz, 2006).

Algunos principios básicos

En el campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, tanto desde las perspectivas lingüística, psicológica como social, se intenta describir y explicar el complejo fenómeno que implica la construcción de una LCE considerando los factores que influyen en dicho proceso. La variedad de respuestas dificulta la tarea de suscribir a una teoría única o modelo estándar de referencia. Sin embargo, es posible considerar algunos aspectos que creemos cruciales para comprender el propio proceso de aprendizaje de una LCE, tanto en la formación del futuro docente como en la formación de sus futuros alumnos.

a) La interacción y el aprendizaje de una LCE

Entendida como proceso de co-construcción de significados y conocimiento, la interacción genera oportunidades para la negociación permanente. Pensar la interacción en las clases de LCE desde este lugar, nos permite reflexionar sobre el vínculo intrínseco entre lenguaje y aprendizaje, partiendo de una visión que relaciona el lenguaje al contexto socio-cultural e histórico en el que este se inscribe. Es el lenguaje o, mejor dicho, la interlengua (cf. descripción infra) la que emite señales sobre el estadio del aprendizaje en que se encuentran los aprendientes y es por este motivo que la interacción debería ser tema de constante reflexión e investigación para todo alumno-futuro profesor y para todo docente en ejercicio.

Analizar el juego de voces que circula en la clase de LCE permite observar distintos aspectos, es decir, deja ver la trastienda de la situación de aprendizaje en la que el aprendiente está inmerso. Por un lado, permite visualizar y tomar conciencia de los procesos, estrategias e intervenciones que están en juego: la frecuencia en que es expuesto a instancias de comprensión y producción orales y escritas y las estrategias que utiliza para tales fines; la pertinencia de las diferentes formas de interacción según la tarea abordada (charla informal, exposición, debate, discusión, escritura individual/colectiva, entre otras); el uso en la clase o

no de diversos instrumentos lingüísticos para consulta (diccionarios, gramáticas, etc.) la presencia o ausencia de instancias de revisión para determinar aciertos y/o inadecuaciones; la implementación o no de instancias de reformulación (individual, en duplas, colectiva). Por otro lado, también supone el desarrollo de competencias de expresión y comprensión oral y escrita con fines determinados, por ejemplo, obtener información específica, debatir, opinar en una conversación informal, pedir u otorgar un permiso, narrar un hecho, convencer, imponer una idea, argumentar, etcétera.

Asimismo, resulta importante considerar otros aspectos. Según el canal presente en cada situación comunicativa, intervendrán elementos extralingüísticos que apoyarán o completarán el mensaje verbal. En el caso de la oralidad es necesario tener en cuenta los elementos gestuales y proxémicos, cuando se trata de la escritura deben considerarse los elementos cotextuales (pertenencia a un texto más amplio como libro, diario, etc.) y los paratextuales (imágenes, disposición gráfica, etc.). Se espera que en el encuentro de voces que cada propuesta pedagógica genere, surjan espacios que permitan al aprendiente comprender el discurso del otro e incorporar nuevos conocimientos e informaciones.

b) La interlengua y los procesos de aprendizaje de una LCE

Se entiende la interlengua como un sistema lingüístico provisorio construido por el aprendiente a partir de sucesivos acercamientos a la LCE. El concepto remite tanto al sistema interno que un aprendiente construye en un momento dado del proceso (una interlengua) como también a la serie de sistemas interrelacionados que caracterizan el progreso del aprendiente a lo largo del tiempo (interlengua o el continuum de interlengua). Así, al aprender, las personas construyen una gramática provisorio que luego se re-estructura o recrea, resultando en otras gramáticas sucesivas para conformar el continuo de interlengua. Las hipótesis derivadas de sistemas coexistentes y superpuestos conducen a la conclusión de que el aprendizaje de una LCE se caracteriza no por una simplificación sino más bien por una complejización (Selinker, 1992), ya que cada sistema que se reconstruye o recrea es más complejo que el anterior. La interlengua es entonces un sistema lingüístico compuesto por elementos transferidos desde la LCM o desde otras lenguas aprendidas, elementos aprendidos sobre la LCE, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y generalizaciones de reglas de fun-

cionamiento propias de la LCE aprendida.

La noción de interlengua implica una visión del error o las inadecuaciones como territorio de aprendizaje. Los errores son la manifestación de un estado del proceso de aprendizaje de la LCE. La evaluación que realiza el alumno de sus producciones le permite confirmar o refutar las hipótesis sobre el funcionamiento de la LCE. Así, para el aprendiente, las formulaciones erróneas seguidas de auto o hétero corrección constituyen una actividad fundamental para el progreso del aprendizaje. Al docente, en cambio, el reconocimiento de los errores de los aprendientes le permite a conocer las estrategias y los procesos constitutivos de tales sistemas transitorios.

c) La impronta de los aspectos individuales en el aprendizaje de una LCE

Creemos importante que el futuro profesor tome conciencia de aquellos factores individuales que se encuentran estrechamente relacionados entre sí e intervienen en los procesos de aprendizaje de una LCE. La edad, la actitud hacia el aprendizaje de una LCE, la personalidad, la identidad social son atributos constitutivos y pertenecientes a cada estudiante en particular. Por otro lado, la motivación, los estilos cognitivos, las creencias, son factores que juegan un papel importante en la conceptualización que los estudiantes construyen sobre sus propios procesos de aprendizaje. Por último y desde una perspectiva sociocultural, las acciones que los alumnos despliegan durante el proceso de aprendizaje se constituyen en un elemento de mediación y de socialización al interior de sus prácticas. Estas acciones son las estrategias de aprendizaje que el alumno desarrolla para lograr una mejor comprensión y producción de la LCE en un determinado contexto (Oxford, 1990).

No queremos desestimar el papel de la motivación como factor complejo y multifacético. Se la puede entender como la energía que inicia, dirige, coordina, finaliza y evalúa los procesos cognitivos, socio-afectivos y motores utilizados para seleccionar, priorizar y llevar a cabo deseos iniciales relacionados con el aprendizaje de la LCE, sea este exitoso o no (Dornyei, 2005). Puede responder a un conjunto de razones tanto personales como ambientales, por ejemplo, el placer que aporta el aprendizaje de una LCE, la necesidad de lograr metas concretas, el interés por acercarse a un grupo social diferente del propio, entre

otros. Los factores afectivos, dentro de los cuales se encuentra la motivación, no pueden aparecer desvinculados de los factores cognitivos. Por lo tanto, el futuro profesor deberá acompañar sus intervenciones didácticas con acciones variadas tendientes a continuar o incrementar la disposición favorable al estudio de la LCE a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

d) El desarrollo de las competencias en LCE

La noción inicial de competencia comunicativa definida por Hymes (1971) como la suma de las competencias lingüísticas (conocimiento de las normas gramaticales) y sociolingüísticas (conocimiento de las normas sociales que rigen el uso de una lengua) ha evolucionado incluyendo nuevas capacidades o sub-competencias: la competencia discursiva (manejo de las diferentes formas del discurso), la competencia estratégica (capacidad de redefinir, ajustar, negociar el mensaje y compensar fallas de la comunicación derivadas de lagunas en el conocimiento de la lengua), la competencia socio-cultural (conocimiento de reglas sociales en un grupo determinado). Teniendo en cuenta el complejo conjunto de capacidades puestas en juego al utilizar el lenguaje, es necesario que el futuro docente desarrolle la capacidad de comunicar mensajes apropiados en situaciones sociales concretas y variadas. Se buscará también resaltar que la comunicación es un proceso de creación de significados en permanente negociación entre los usuarios.

Desde una perspectiva plurilingüe es posible pensar en el desarrollo de competencias parciales en la enseñanza de una o de varias LCE. Así, se puede poner foco en un trabajo exclusivo de comprensión o de producción, ya sean estas orales o escritas. Este tipo de enfoque puede resultar útil para la enseñanza en ámbitos específicos y para resolver tareas acotadas. Por ejemplo, para formar un empleado de correos que debe dar informaciones sobre las operaciones más habituales que se realizan con clientes extranjeros en varias lenguas. Otro caso podría ser el de los locutores de radio que deben adquirir una rápida formación focalizada en la pronunciación de nombres propios en un número importante de idiomas, o el de un científico que necesita comprender textos escritos en áreas de su especialidad.

e) La memoria en la construcción de la LCE

Es necesario que el futuro docente reflexione acerca de la incidencia de la memoria en el aprendizaje, distinga los procesos de internalización y adquiera estrategias de jerarquización, asociación, reutilización de términos y estructuras para poder corregir errores y enriquecer su patrimonio lingüístico. En este sentido, es relevante también la distinción entre patrimonio receptivo y patrimonio activo del aprendiente. Como todo hablante, y en mayor medida en tanto su competencia está en formación, quien aprende una LCE posee una competencia de comprensión que excede generalmente su competencia productiva. Es importante que el futuro docente observe esta diferencia en su propia práctica, y en las de sus futuros alumnos, para promover la ampliación progresiva del acervo lingüístico productivo y la mayor disponibilidad de sus elementos en situaciones de habla espontánea.

f) El rol de las TIC en la construcción del conocimiento lingüístico

El reto actual es situar a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medio didáctico y analizar su aplicación educativa. Su incorporación en la formación docente inicial, acompañada de buenas prácticas, permitiría que los futuros docentes hicieran un uso sistemático de las mismas e innovaran en sus clases. Sin embargo, cabe preguntarse, en qué consiste la novedad de las TIC. Las tres operaciones innovadoras que se proponen con respecto a las prácticas de la enseñanza y de aprendizaje son: la invitación a la escritura pública, luego las operaciones de archivo y, finalmente, el acercamiento a formas de comunicación de *nativos digitales* (Sagol, 2007).

Con respecto a la escritura pública, Internet ofrece aplicaciones que posibilitan la publicación individual o grupal a través del intercambio de opiniones, productos de trabajo, proyectos, expresiones creativas. Por otra parte, tanto docentes como alumnos, pueden almacenar y compartir sus producciones multimediales en línea a través de servicios ofrecidos en la web sin ocupar espacio en la computadora personal. Finalmente, la expresión *nativos digitales* (Prensky, 2004) hace referencia a aquellos que han nacido y se han desarrollado cuando ya existía la tecnología digital. Sin embargo, para algunos autores la pertenencia a una generación cronológica no es un factor suficiente para definirlos.

Podríamos agregar entonces que un nativo digital se caracteriza culturalmente por su forma diferente de interacción con la información y con los otros. Como gran parte de los estudiantes de la formación docente, al igual que sus futuros alumnos, pertenecen a esa generación será necesario rediseñar estrategias para establecer nuevos diálogos.

Metas y experiencias

Metas	Experiencias
Identificar, describir e interpretar en las situaciones de aula y en los materiales de enseñanza los principios fundamentales de teorías relativas al aprendizaje de una LCE.	Reconoce las teorías de aprendizaje subyacentes en una selección de documentos escritos teóricos, de textos de enseñanza, de cuadernillos de ejercicios, etc. Realiza un análisis crítico, una comparación y/o integración de las mismas.
Identificar, describir e interpretar las diferencias existentes en los procesos de aprendizaje de la LCM, de una primera LCE y de otras subsiguientes en contextos exolingües y endolingües.	Analiza la propia experiencia de aprendizaje identificando las diferencias que existen entre los procesos de aprendizaje de la LCM y de una LCE.
Conocer y analizar críticamente las diversas concepciones sobre el aprendizaje, en general, y el aprendizaje de la LCE, en particular.	Narra su propia biografía lingüística, de una o más lenguas, para registrar, evidenciar e interpretar los propios procesos de aprendizaje vividos.
En situaciones de clase, identificar y analizar críticamente la relación entre las teorías de aprendizaje de las LCE y las propuestas didácticas en las que se sustentan.	Elabora un glosario colaborativo con los conceptos fundamentales que dan cuenta de las diferentes perspectivas teóricas relacionadas con los procesos de aprendizaje de la LCE.
Distinguir dentro y fuera del aula los distintos tipos de saberes y competencias que hacen a la complejidad del proceso de aprendizaje.	Realiza investigaciones bibliográficas guiadas para resolver problemas referidos a los procesos de aprendizaje. Integra soportes TIC para su desarrollo y presentación.
Identificar, analizar y relacionar los procesos lingüístico-discursivos, socio-culturales y psico-afectivos que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.	Elabora informes escritos a partir de diferentes corpus para describir, explicar o interpretar aspectos del aprendizaje de la LCE.
	Participa en debates con modalidad presencial o virtual, sobre temáticas inherentes al aprendizaje de la LCE.
	Lee o escucha textos en LCE (vecinas y /o lejanas de la LCM) que permitan identificar y reflexionar sobre aspectos facilitadores u obstaculizadores que intervienen en el proceso de comprensión de los mismos.
	Observa clases de otras LCE, registra y analiza la comprensión y producción lingüística en sus primeros estadios así como los factores afectivos que intervienen en los procesos de aprendizaje de una LCE.

Metas	Experiencias
Identificar los factores internos (motivación, memoria, transferencias, procesos cognitivos, etc.) y externos (input, contexto áulico, proximidad/vecindad de la LCE, entre otros) que afectan el aprendizaje de la LCE.	Diseña cuestionarios, grillas, listas de cotejo, entrevistas para identificar aspectos de la interlengua, el comportamiento estratégico o las actitudes de los aprendientes en lo que hace a los procesos de aprendizaje de la LCE.
Diferenciar y describir estrategias de aprendizaje y de comunicación e identificar a través de la observación y la introspección su relevancia en los procesos de aprendizaje y uso de una LCE.	Realiza cuestionarios orales o escritos a fin de conocer las representaciones de los aprendientes a propósito de la cercanía o distancia entre la LCM y LCE.
Comprender el rol del error como parte del proceso de construcción de la interlengua del aprendiente.	Coteja las tendencias obtenidas en sus observaciones y registros con la descripción de los lingüistas teóricos para mostrar el carácter subjetivo del concepto de distancia interlingüística.
Describir y analizar la interlengua para determinar su grado de desarrollo y planificar intervenciones didácticas pertinentes.	Identifica las estrategias de aprendizaje y de comunicación puestas en práctica durante el aprendizaje de una LCE a partir de la recepción y producción de textos orales y escritos, de pares y de alumnos de distintos niveles y modalidades.
Identificar estrategias de evaluación empleadas por el docente y relacionarlas con el tipo y finalidad de la actividad realizada por el aprendiente.	Analiza pruebas escritas, orales, grabaciones propias y ajenas para realizar hipótesis sobre el nivel de desarrollo alcanzado en el aprendizaje de una LCE.
Manejar pertinentemente las técnicas para guiar a los alumnos en la autocorrección y la hetero-corrección.	Observa diferentes categorías de errores en producciones de pares y de alumnos de distintos niveles y modalidades.
Para todas las metas	Diagnostica las posibles causas de errores y determinar su posible tratamiento en la futura práctica profesional.
	Participar de diálogos sincrónicos, tales como chat o conversaciones en línea, para luego llevar a cabo el análisis de errores y su corrección.
	Compila corpus orales y escritos, transversales y longitudinales, de la producción de distintos aprendientes para analizar aspectos de la interlengua tales como su sistematicidad y variabilidad, tipos de errores, uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación, etcétera.
	En tareas de observación de clases (grabadas o presenciales), releva prácticas evaluativas y las vincula con la(s) teoría(s) de aprendizaje de una LCE subyacente(s).
	A partir de grabaciones periódicas, describe características del discurso oral co-construido por los distintos aprendientes en el aula, releva las correcciones efectuadas e indicar marcas de la evolución del bagaje lingüístico.
	Interactúa por medio de las TIC con otros grupos pertenecientes a otros profesorados y elabora en forma colaborativa artículos, ponencias susceptibles de ser presentados en seminarios o congresos que proponen trayectos para estudiantes.

Mapas de progreso

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptor es del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Identificar, describir e interpretar en las situaciones de aula y en los materiales de enseñanza los principios fundamentales de teorías relativas al aprendizaje de una LCE.	Identifica algunas teorías del lenguaje y del aprendizaje presentes en un repertorio acotado de materiales.	Establece los principios que subyacen a actividades y materiales variados y los analiza para determinar su posible coherencia.	Selecciona y secuencia actividades en función del tipo de saberes y competencias que pretende movilizar en sus alumnos.
Identificar, describir e interpretar las diferencias existentes en los procesos de aprendizaje de la LCM, de una primera LCE y de otras subsiguientes en contextos exolingües y endolingües.	En distintas teorías, identifica las diferencias para explicar los procesos de aprendizaje de la LCM y una LCE	Selecciona actividades didácticas en función de un marco teórico determinado. Identifica y caracteriza los procesos cognitivos que inciden en el aprendizaje de una LCE	Diseña e implementa actividades para que el alumno compare distintas LCE y realice pequeñas investigaciones sobre ellas.
Conocer y analizar críticamente las diversas concepciones sobre el aprendizaje, en general, y el aprendizaje de la LCE, en particular.	Identifica y reflexiona sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores que intervienen en el aprendizaje de la LCE.	En sus primeras experiencias áulicas, diseña instrumentos varios para conocer representaciones de los aprendientes con respecto a la cercanía o distancia entre la LCM y una LCE.	Diseña e implementa actividades que favorezcan la comparación y la formulación de hipótesis sobre las diferencias existentes entre los diversos procesos de aprendizaje de una LCE.
En situaciones de clase, identificar y analizar críticamente la relación entre las teorías de aprendizaje de las LCE y las propuestas didácticas en las que se sustentan.	Reconoce, compara e integra teorías de aprendizaje subyacentes en documentos teóricos o materiales didácticos.	Elabora informes escritos a partir de corpus o datos recolectados para describir, explicar o interpretar aspectos del aprendizaje de la LCE.	Analiza críticamente desde un punto de vista lingüístico y didáctico diferentes tareas del aula que focalizan aspectos inherentes al proceso de aprendizaje de la LCE.
	Realiza investigaciones bibliográficas para indagar sobre problemas referidos a los procesos de aprendizaje integrando soportes TIC para búsqueda y presentación de investigaciones.	Interactúa por medio de las TIC con otros grupos pertenecientes a otros profesados para elaborar en forma colaborativa artículos, ponencias sobre prácticas de aprendizaje. Aporta soluciones a problemas de aprendizaje de los alumnos y establece relaciones con un marco teórico	Participa en debates con modalidad presencial o virtual, sobre temáticas inherentes al aprendizaje de la LCE.

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptor del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Distinguir dentro y fuera del aula los distintos tipos de saberes y competencias que hacen a la complejidad del proceso de aprendizaje.	A partir del análisis de sus recorridos formativos identifica aspectos clave de los procesos de aprendizaje de una LCE.	Analizar pruebas escritas, orales, grabaciones propias y ajenas para formular hipótesis sobre el nivel de desarrollo alcanzado en el aprendizaje de una LCE.	Selecciona situaciones que habiliten la reflexión sobre la complejidad del proceso de aprendizaje de la LCE en distintos contextos.
Identificar, analizar y relacionar los procesos lingüístico-discursivos, socio-culturales y psico-afectivos que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.	Describe características del discurso oral co-construido por los aprendientes en el aula e indica marcas de su evolución a partir de registros periódicos.	Establece relaciones y analiza distintos saberes y competencias desarrollados en el aprendizaje de la LCE durante su formación y en la de los alumnos en su práctica docente.	Selecciona y secuencia actividades en función del tipo de saberes y competencias que pretende movilizar en sus alumnos.
Identificar los factores internos (motivación, memoria, transferencias, procesos cognitivos, etc.) y externos (input, contexto áulico, proximidad/vecindad de la LCE, entre otros) que afectan el aprendizaje de la LCE.	Describe características del discurso oral co-construido por los aprendientes en el aula e indica marcas de su evolución a partir de registros periódicos.	En secuencias didácticas variadas (audio o video) identifica, analiza y relaciona los factores lingüístico-discursivos, socio-culturales y psico-afectivos que intervienen en el aprendizaje y uso de una LCE.	Detecta conocimientos incompletos o inadecuados de los alumnos y diseña situaciones que habiliten cambios de estrategias necesarios para superarlos.
	Describe características del discurso oral co-construido por los aprendientes en el aula e indica marcas de su evolución a partir de registros periódicos.	Diseña secuencias didácticas breves para promover cambios en los comportamientos de sus alumnos a nivel lingüístico-discursivo, socio-cultural o psico-afectivo.	Confecciona secuencias didácticas de complejidad creciente fundamentando cómo las mismas pueden promover determinados procesos cognitivos en sus alumnos.
	Describe características del discurso oral co-construido por los aprendientes en el aula e indica marcas de su evolución a partir de registros periódicos.	Relaciona las características de los factores internos y externos que inciden en el aprendizaje de la LCE.	En la interacción áulica, promueve variadas acciones pedagógicas atendiendo a los factores internos (motivación, memoria, transferencias, procesos cognitivos, etc.) que difieren de un alumno a otro.
	Describe características del discurso oral co-construido por los aprendientes en el aula e indica marcas de su evolución a partir de registros periódicos.	Propone secuencias didácticas que permitan visualizar la importancia de los aspectos ligados al aprendizaje (memoria, contexto, vecindad de lenguas, etc.).	
Diferenciar y describir estrategias de aprendizaje y de comunicación e identi-	Identifica estrategias de aprendizaje y comunicación y promueve intervenciones	Diseña actividades áulicas, integrando diferentes recursos y distinguiendo las	En la interacción áulica, promueve la construcción y negociación conjunta de sig-

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptor es del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
ficar a través de la observación y la introspección su relevancia en los procesos de aprendizaje y uso de una LCE.	pedagógicas reflexivas. Identifica comportamientos estratégicos y actitudes ante el proceso de aprendizaje propio, de sus pares y de los aprendientes al momento de la residencia.	estrategias de aprendizaje y de comunicación. Promueve el uso de las TIC para observar estrategias de comunicación y promover la reflexión sobre su uso en el aprendizaje de la LCE.	nificados para favorecer el desarrollo de diversas competencias y estrategias Selecciona diversas formas de comunicación (oral, escrita, gestual) y diferentes soportes para transmitir los conceptos de modo significativo. Promueve un uso variado de las TIC como herramienta de comunicación virtual para el aprendizaje de la LCE. Al tratar las nociones de estrategias de comunicación y de aprendizaje expresa opiniones fundamentadas que demuestran lecturas de avances teóricos en el campo.
Comprender el rol del error como parte del proceso de construcción de la interlengua del aprendiente.	Analiza errores en diálogos sincrónicos (chats o conversaciones en línea) y propone correcciones adecuadas. Detecta diferentes categorías de errores en producciones de pares y de alumnos de distintos niveles y modalidades durante su residencia. Diagnostica posibles causas de errores y realiza hipótesis sobre su tratamiento.	Propone distintas modalidades de corrección de errores según los objetivos de la actividad y las características individuales de los alumnos.	Planifica actividades áulicas que permiten a los alumnos reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sobre el funcionamiento de la LCE. Al tratar la noción de interlengua y el papel del error expresa opiniones fundamentadas que demuestran lecturas de avances teóricos en el campo.
Describir y analizar la interlengua para determinar su grado de desarrollo y planificar intervenciones didácticas pertinentes.	Diseña cuestionarios, grillas, listas de cotejo, entrevistas para elaborar corpus de interlengua.	Identifica y pone en acción criterios que le permiten determinar su grado de desarrollo de la interlengua y planifica posibles intervenciones pedagógicas.	A partir de la observación de sus alumnos, reflexiona sobre el estado de la interlengua y propone intervenciones pedagógicas variadas.

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Identificar estrategias de evaluación empleadas por el docente y relacionarlas con el tipo y finalidad de la actividad realizada por el aprendiente.</p> <p>Manejar pertinentemente las técnicas para guiar a los alumnos en la autocorrección y la hetero-corrección.</p>	<p>Identifica y releva prácticas evaluativas y las relaciona con las teorías de aprendizaje subyacentes.</p>	<p>Identifica técnicas de corrección y las relaciona con el tipo de actividad realizada por el aprendiente y los objetivos de la misma.</p> <p>Planifica actividades de corrección en secuencias didácticas breves.</p> <p>Planifica secuencias didácticas evaluativas para aspectos puntuales de diversos ámbitos</p>	<p>Gerencia los recursos y comportamientos metacognitivos y metalingüísticos para optimizar el proceso de aprendizaje de la LCE.</p> <p>Maneja pertinentemente distintas técnicas para guiar a los alumnos en la auto y hetero-corrección de errores.</p> <p>Selecciona y secuencia actividades de evaluación en función del tipo de saberes y competencias que pretende movilizar en sus alumnos.</p>

Bibliografía

- BAQUERO, R. (2001). La Educabilidad bajo Sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 4(9), pp. 71-85. Recuperado el 30 de marzo, de www.oei.es/docentes/articulos/educabilidad_sospecha_baquero.pdf
- DORNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Londres: Lawrence Earlbaun.
- HYMES, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
- MEARNS, D. & THORNE, B. (2009). *Counseling centrado en la persona en acción*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- MUÑOZ, C. (comp.) (2006). *Age and the Rate of Acquisition of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ONRUBIA, J. (1995). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas.

En E. Coll y otros, *El construccionismo en el aula*. Barcelona: Colección Biblioteca de Aula Editorial: Graó.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon. NCB University Press*, 9(5).

REVUZ, C. (1998). A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. En I. Signorini (Org.), *Linguagem e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras. Traducción Silvana Serrani.

SAGOL, C. (2007). *¿Educación 2.0? transformaciones del paradigma educativo*. Presentación en Power Point.

SELINKER, L. (1992) *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.

Núcleo II: Ciudadanía

Fundamentación

Introducción

En la historia moderna, en concomitancia con la búsqueda de una afirmación específica de la propia identidad nacional, los Estados europeos y, más tarde, los nuevos Estados americanos emprendieron la organización del espacio lingüístico dentro de los límites de sus respectivos territorios. La necesidad de imponer una lengua homogénea para todos los habitantes como forma de implementar un proyecto civilizador se transformó en una política de Estado que consideraba el problema de la lengua como eje del sistema educativo y su discusión y resolución en el tiempo como condición fundamental del afianzamiento de la identidad socio-política e histórico-cultural. La lengua y sus peculiaridades locales (a veces reivindicadas como patrimonio diferenciador; a veces sometidas a ideologías puristas y conservadoras) constituyeron un elemento imprescindible de la nacionalidad, ligada a la idea de patrimonio literario, como expresión destacada de las posibilidades discursivas de esa misma lengua.

A inicios del siglo XIX, si la *americanidad* con todas sus variantes nacionales implicaba un conjunto de ideales políticos con proyección de futuro —en tanto celebraba no solo lo que era América, sino lo que habría de ser como continente independiente—, el debate acerca de la lengua guardaba esa misma aspiración: no afirmaba tanto las particularidades del presente, sino que soñaba una lengua futura capaz de transformarse en vehículo de una nueva identidad colectiva. El Estado se asentaba sobre la base de un imaginario político de sociedad monolingüe que ocultaba su verdadero proceso constitutivo a partir de contribuciones plurilingües.

En nuestro país, la relación entre lengua y ciudadanía se basó, por un lado, en el afianzamiento de la variedad lingüística del español rioplatense frente a otras variedades y, por otro, en el complejo papel que las LCE adoptaron históricamente, ya sea como instrumentos esenciales del proceso educativo del país, ya sea como instrumentos de disgregación de la lengua-cultura (LC) nacional.

Lo cierto es que en la formación del ciudadano se llega a la actual posición ideológica a favor de la difusión transversal de una sociedad plurilingüe luego de un largo proceso de discusiones en el campo teórico y de vaivenes con resultados diversos en la aplicación de políticas educativas.

A partir de la década de los noventa del siglo XX surgen nuevos planteos con respecto a la definición del término ciudadanía y a las formas que adopta su ejercicio en la sociedad. El desarrollo y expansión a escala mundial de las nuevas tecnologías de comunicación, organizados a través de redes de instituciones e individuos, determinaron la construcción de espacios globales de intercambio. Asimismo, se observó el aumento de traslados de personas, el crecimiento de flujos migratorios y la ampliación de los contextos nacionales en función de la creación de bloques regionales a partir de la firma de múltiples acuerdos internacionales. Por otra parte, los problemas de los Estados surgidos de los procesos de descolonización, la situación de los países multilingües y la mayor complejidad lingüística de las sociedades industriales reflejan una nueva realidad. La *extranjería* se transforma en un aspecto cotidiano de la vida de las comunidades lingüístico-culturales actuales y su estudio se torna un elemento clave para la comprensión de los fenómenos sociales que las caracterizan.

En este sentido, el núcleo Ciudadanía se propone subrayar la necesidad de que el futuro docente comprenda el carácter ideológico de la enseñanza y el aprendizaje de una LCE y el papel político-pedagógico que, como ciudadano, tiene que adoptar para la materialización de políticas lingüísticas que contemplen y garanticen los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales de su comunidad.

Políticas lingüísticas

Siguiendo a Calvet ([1996] 1997), la noción de política lingüística alude a las muy diversas relaciones que se establecen entre las LC y la sociedad. La política lingüística se constituye, entonces, en un asunto de Estado en el que intervienen los poderes públicos, y está ineludiblemente acompañada de la planificación

lingüística, es decir, de la gestión concreta de estas relaciones entre LC y sociedades por parte de los Estados. En este sentido, el concepto de política/planificación lingüística supone, por un lado, tratar las situaciones sociolingüísticas y, por otro, proponer tipos de intervenciones para abordar esas situaciones.

Debemos notar aquí el papel que cumplen las políticas y su implementación en una sociedad determinada. Por ejemplo, en el caso de las LCE, la definición de una política lingüística específica da cuenta de las situaciones sociolingüísticas concretas y cómo estas LCE se vinculan con un Estado determinado y, en este sentido, debería poder explicar las razones que llevan a la inclusión en los programas de estudios de una LCE y no de otra, o del estatus concreto que se le confiere a una LC. De manera complementaria, la planificación lingüística se ocupa en particular de los tipos y modos de intervención que se deben aplicar a las situaciones sociolingüísticas específicas y se interesa por la puesta en marcha de la política elaborada con esta finalidad para la resolución de los problemas que pueda plantear la enseñanza de las LCE.

En relación con la planificación lingüística que se busca promover a partir de este documento, se advierte que la denominación lengua extranjera, de amplia difusión en nuestro sistema educativo, puede ser incompleta o incluso inexacta para describir los contextos en los que se desempeñarán los futuros docentes. En la Argentina y en otros países de Latinoamérica que tuvieron un gran impacto inmigratorio no es posible hablar de LCE sin tener en cuenta que todo debate acerca de la lengua identitaria nacional (el español en nuestro caso) ha tenido lugar en relación con las LCE que no eran vistas como objetos distantes, sino como saberes presentes en el seno del territorio. Así, debemos indicar que algunas LCE fueron concebidas como amenazadoras de la presunta unidad lingüística y cultural del país (Di Tullio, [2003] 2010).

Aun si la coexistencia de LCE que representan, en muchos casos, distintos flujos inmigratorios —como el italiano, el alemán, el gallego— ha sido percibida como amenazadora, es necesario considerar que el aprendizaje de estas LC ha supuesto también el reaseguro de la memoria de un gran número de familias. De la misma forma, es relevante considerar el caso del portugués en la provincia de Misiones, donde parte de la población habla esa lengua como primera lengua. Estas distinciones imponen la necesidad de pensar una denominación que

pueda incluir los diferentes contextos. Algunos autores prefieren utilizar lengua de origen en lugar de lengua extranjera para hacer referencia al código interfamiliar o en uso en la comunidad étnica a la que se pertenece o, simplemente, la lengua de los propios antepasados inmigrantes. Distinguir estas categorías no solo implica el conocimiento por parte del futuro docente de los procesos inmigratorios que colaboraron en la constitución de la nación, sino también del perfil particular de los aprendientes en la Argentina, descendientes, si bien ya lejanos, de los inmigrantes, y de sus motivaciones, necesidades e intereses específicos. (Troncarelli, 2009). Por otra parte, a la hora de abordar el patrimonio lingüístico correspondiente a su comunidad lingüístico-discursiva, el docente de LCE deberá considerar la relevancia de las LC de los pueblos originarios (guaraní, quichua, aimara, entre otras) que han poblado su escenario históricamente y ponderar su estatus minoritario actual. En el contexto argentino, la convivencia intercultural y la construcción de una ciudadanía plena distan mucho de ser una realidad. Por esta razón, el docente de LCE no solo tiene que ser consciente de esta situación sino también asumir su responsabilidad como educador y agente de cambio social.

Por este motivo, con el propósito de buscar un término que incluya, por un lado, las consideraciones antes expuestas para lengua de origen y, por otro, que se relacione con la denominación que habitualmente circula en el sistema educativo argentino, se decidió emplear en este documento la denominación lengua-cultura extranjera (LCE) para explicitar la complejidad inherente a todo proceso de interrelación entre una lengua y su cultura y para dejar de lado definitivamente la dicotomía que considera la lengua de manera autónoma respecto de la cultura de la que es portadora y que, por lo tanto, no puede ser estudiada de modo descontextualizado, aséptico, neutro y sin tener en cuenta su carga histórica.

Asimismo, es necesario que el futuro docente pueda identificar y reflexionar sobre las características que distinguen los contextos antes mencionados, ya que ello se vuelve crucial para la perspectiva intercultural que adopta la elaboración de los núcleos del presente documento. Esta nueva denominación permite seleccionar y formular intervenciones didácticas específicas para favorecer el aprendizaje de LCE que aparecen necesariamente ligadas a la situación real y concreta de la Argentina y, por otro, habilita la recuperación de la memoria histórico-lingüístico-cultural del país.

En efecto, es fundamental que el docente de LCE conozca la conformación de las políticas lingüísticas en (de) su país o en el (del) bloque regional en el que se desempeña y comprenda además el grado de explicitación que ellas adoptan en las medidas concretas de los gobiernos. Este saber le permitirá reconocer que la distribución del poder también se establece a través de las LCE en una comunidad lingüístico-cultural determinada y distinguir que esta situación puede ser equitativa o no. Identificar la función de cada una de las LCE en un territorio, definir el tipo de vínculo que se establece entre ellas o posicionarlas en relación con la LCM implica reconocer su carácter de hecho político, cargado de ideología e historicidad. El docente de LCE no puede ser ajeno a esta problemática que afecta de manera constante sus decisiones en el aula. Debe tomar conciencia de estos procesos y esforzarse por efectuar un anclaje significativo en la realidad argentina y regional para promover intervenciones concretas, contextualizadas y alejadas de la mera implementación de modelos originados en otras situaciones y momentos históricos. Asimismo, el hecho de que un Estado no explicita su política lingüística acompañada de la planificación correspondiente implica la adopción de una posición ideológica que, de hecho, es una política lingüística que conlleva ciertas consecuencias evidentes para la comunidad lingüístico-cultural y, más específicamente, para su sistema educativo.

En los últimos años, a partir de estos y otros fenómenos, surge en el ámbito de la glotopolítica el estudio de las prácticas lingüísticas en relación con los procesos ideológicos en los que estas se encuadran. En nuestro país también, a través de investigaciones académicas, se recuperan, se analizan y se interpretan los materiales teóricos y prácticos –ideas, debates, disposiciones, resoluciones, leyes, manuales, instrumentos de difusión– con los que se constituyó un discurso acerca de la LCM y de las LCE (Arnoux y Bein, 1999). Así, la reivindicación emergente de las LC llamadas minoritarias y de las LC de los pueblos originarios, generalmente denominadas indígenas para preservar su identidad frente al avance de las lenguas globalizadas, ha puesto en escena un intenso debate que genera la necesidad de una glotopolítica plurilingüe en sintonía con la realidad multiétnica e intercultural de nuestras sociedades.

Finalmente, en este contexto, se observa el conflicto entre varias interpretaciones de la globalización. Por un lado, las de índole neoliberal, definidas por el sometimiento de la vida social y económica al individualismo y a las reglas del

libre mercado que tienen como consecuencia la profundización de las diferencias sociales; por el otro, posiciones contrahegemónicas que abogan por la construcción democrática de reglas de reconocimiento recíproco entre identidades y culturas distintas. Este reconocimiento puede adoptar formas múltiples de acuerdo con la comunidad lingüístico-cultural que se considere, pero principalmente debe orientarse a partir del establecimiento de un derecho a la igualdad, en los casos en que la diferencia origina procesos de exclusión, y derecho a la diferencia, en los casos en que la igualdad se presenta exclusivamente como imperativo homogeneizador que no respeta la diversidad lingüístico-cultural (Santos, B. de Souza, 2001).

Prácticas letradas

En el nuevo escenario lingüístico que nos propone el mundo contemporáneo y que comprende también los fenómenos de nuevo cuño –y aún escasamente explorados– que se originan en el uso cada vez más extendido de los nuevos medios de comunicación, debe atenderse, entre otros aspectos, al surgimiento de nuevas formas de ejercicio de la ciudadanía. Siguiendo a Arnoux y Bein (1999), es necesario comprender que asistimos a la reconfiguración de las identidades nacionales, lo que implica un cambio en el imaginario social con respecto al significado de la extranjería que impacta, ciertamente, en el prestigio que se confiere a las LC y a las relaciones que entre ellas se establecen.

Estas nuevas identidades nacionales dan lugar a la formación de representaciones sociales elaboradas por la relación de todos los individuos de una comunidad lingüístico-cultural, que construyen una realidad compartida. Se trata de representaciones que circulan en la sociedad y establecen percepciones más o menos cristalizadas respecto, por ejemplo, de las características de las diferentes LC y se materializan, principalmente, bajo la forma de estereotipos: visiones reductoras de la realidad que se encuentran determinadas por la simplificación y la generalización y son adoptadas como verdaderas. A partir de estas construcciones, muchas veces cristalizadas en la lengua, en el seno de algunas comunidades se considera que hay lenguas más ricas, más musicales o menos duras que otras. Se pierde de vista la complejidad que entraña la experiencia intercultural ligada a las LC y LCE para los miembros de una comunidad determinada.

El docente de LCE es, en el aula, un agente privilegiado para deconstruir estereotipos y representaciones sobre los otros en relación con las distintas LC y LCE que circulan en el ámbito en el que se desenvuelve. Así, podrá actuar sobre esas representaciones desde la perspectiva que aporta la LCE que enseña como así también apelando a la diversidad y al patrimonio lingüístico que su sociedad presenta. Por ejemplo, aceptar una determinada variedad lingüística como válida implica un gesto político por medio del cual se pueden llegar a silenciar voces y volver invisibles a sectores enteros de la sociedad. Por este motivo, desde la perspectiva adoptada en este documento, el concepto de ciudadanía resulta íntimamente ligado a los valores y derechos que emanan de un Estado democrático. Generalmente, entendemos por “ciudadano” al individuo que goza de derechos políticos en el ámbito de un Estado determinado. Y aquí es clave poner el acento en el hecho de que para que haya ciudadanía debe haber un Estado democrático que garantice la existencia de la comunidad política. La ciudadanía es un derecho que se ejerce, por ejemplo, a través del voto, cuando nuestra voluntad adquiere entidad política. Pero también se corporiza permanentemente en los actos cotidianos al defender nuestras ideas, al escuchar y analizar propuestas de otros, al expresar nuestro disgusto o satisfacción ante determinada acción de gobierno, al peticionar ante las autoridades o al reclamar ante un acto que consideramos injusto.

La práctica ciudadana se encuentra, de este modo, directamente relacionada con la posibilidad de acceder a prácticas letradas, es decir, de estar habilitado para tomar la palabra, para constituirse en un enunciador responsable del propio pensamiento, integrante activo dentro de su comunidad, capaz de explicitar y defender una o varias perspectivas ideológicas, de interpretar y negociar sentidos en las diferentes esferas en las cuales se desenvuelve. La toma de la palabra implica abrir un espacio para argumentar las propias opiniones y también escuchar la palabra de los otros. Es fundamental que el docente comprenda la importancia que tiene el acceso a prácticas letradas tanto en LCM como en una o varias LCE. Saber escribir una carta de reclamo, participar en un debate, argumentar contra una medida que se considera perjudicial para la escuela o la comunidad, conocer y convencer a colegas para promover mejoras edilicias o modificar aspectos de un proyecto educativo son situaciones habituales en las cuales el dominio adecuado de las diferentes prácticas y géneros discursivos

puede determinar el éxito o fracaso de una propuesta. En este sentido, un trabajo mancomunado entre LCM y LCE puede favorecer y consolidar este tipo de procesos de participación ciudadana.

El contacto con la extranjería a través de la enseñanza y del aprendizaje de LCE lleva a la reflexión sobre las diferencias y/o similitudes lingüísticas y culturales a la vez que construye espacios de diálogo en el aula. El concepto de *aula como tercer espacio* (Kramsch, 1993) sería un lugar construido entre los interlocutores, donde se concreta la experiencia intercultural desde su aspecto de contacto con el otro, pero también desde una perspectiva política e ideológica. En ese lugar, los símbolos culturales no pueden considerarse estáticos y cerrados sino que son interpretados, traducidos, revisitados y apropiados continuamente, desde una perspectiva nueva (Bhabha, 2004 [1994]).

Papel y responsabilidad político-pedagógica del docente de LCE

Como se ha mencionado antes, el ejercicio de la ciudadanía representa un conjunto complejo de acciones así como la adopción de valores que una sociedad determina a partir de su devenir histórico en función de las expectativas que vislumbra para su futuro.

Entre nuestros derechos de ciudadanos se encuentra, sin duda y tal como sanciona el artículo 45 (inciso 19) de nuestra Constitución Nacional, el derecho a contar con leyes que “protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales”. Asimismo, en relación con la lengua y la cultura, este artículo declara, en su inciso 17, “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” y “garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”.

Por este motivo, en esta propuesta entendemos, siguiendo a Dussel y Southwell (2010), que el sentido del trabajo de enseñar una LCE tiene una relación directa con la cultura. Quien enseña, además de docente, es ciudadano y por este motivo se inserta y se vincula con la sociedad en la que vive, dialogando con los dilemas que esta presenta, siempre en interacción con el otro.

Esta interacción involucra la crítica, el aporte propio, el compromiso, la consideración de múltiples perspectivas y también un posicionamiento ético. El docente establece nexos entre su saber específico y el ámbito social en el que se desenvuelve y de esta manera construye su posición, su autoridad, la cual adquiere simultáneamente el carácter de responsabilidad político-pedagógica. A partir de ella, abre espacios para la toma de la palabra y permite que otros puedan participar y decidir las propuestas que aceptan en su carácter de ciudadanos.

La escuela, por su historia y papel simbólico en nuestra sociedad, se presenta como un espacio en el cual se tensionan diversas visiones de mundo. ¿Qué papel debe adoptar el docente en la promoción y puesta en práctica de actitudes y valores ciudadanos? En principio, se debe considerar que el docente tiene la responsabilidad de habilitar espacios en el aula, de manera que la diversidad de opiniones sea promovida y respetada. Aquí es fundamental pensar que la ciudadanía no es un concepto vago, difuso, solamente planteado en el nivel de la teoría, sino que se tiene que concretar en acción, y que una de las principales formas que adopta esta acción es la explicitación a través de las prácticas discursivas. Es una obligación fundamental del docente ofrecer a sus alumnos un espectro amplio de posibilidades de acceso a las diferentes LC y generar espacios para la construcción del concepto de autoridad, su ejercicio y respeto, a partir de una negociación de sentidos democrática en la cual todos los involucrados tengan posibilidad de participación. Esta construcción de la autoridad y del comportamiento ético no queda delimitada exclusivamente a las instancias curriculares que los abordan como contenidos sino que se encuentra en cada acción realizada, en cada palabra que circula en la institución y en toda la sociedad.

Por otra parte, el docente es un mediador de la cultura y la alteridad, que se mueve en un espacio no delimitado, en el cual tiene que lidiar permanentemente para encontrar su lugar de enunciación y, a partir de allí, crear soluciones para los conflictos que puede plantearle su sociedad. De esta forma, para habilitar el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a las prácticas letradas es un derecho inalienable que tiene que ser instaurado y promovido permanentemente. El docente de LCE es un agente activo en su sociedad y para ello tiene que asumirse como sujeto político que interviene en un entorno social que comparte con sus alumnos.

Ahora bien, con respecto a las acciones de los futuros docentes de LCE, es necesario que estos tomen conciencia de su papel como actores sociales en estrecha relación con quienes deciden y definen los contornos de las políticas lingüísticas (políticos, dirigentes y rectores, entre otros) y que valoren el peso que representa su intervención en el aula y en el resto de la institución escolar. En la actualidad, nadie pone en discusión que la participación de los docentes de LCE, bajo la forma de debates, solicitadas, elaboración de documentos, reuniones de las asociaciones profesionales o en los espacios políticos ocupados por aquellos actores que tienen el poder de tomar decisiones, los convierte en actores dinámicos de la política lingüística. Desde la perspectiva descripta, se destaca que el aula y la institución escolar son ámbitos privilegiados para la acción, ya que al estimular una representación determinada de la LCE que se enseña, al favorecer la participación de los alumnos, de las autoridades escolares o incluso de los padres de los estudiantes en la construcción de un proyecto educativo colectivo, al elegir un manual u otro, al privilegiar el desarrollo de una práctica por sobre otras, el docente está haciendo política lingüística y contribuyendo a su planificación. Más aún, como señala Fairclough (1989) siguiendo en gran medida a Freire ([1984] 2004), enseñar una lengua supone una tarea de emancipación, liberación. Así, despertar conciencia en los aprendientes respecto de las prácticas discursivas debe entenderse como una acción transformadora que puede permitir en el futuro modificar el statu quo político y social.

Un docente capaz de comprender su participación en el campo de la política lingüística será un agente consciente de su estatus de mediador entre una LCM y una (o varias) LCE. En tanto agente lingüístico, el docente asume su compromiso con las acciones lingüísticas inherentes a su especialidad, aunque más no sea para negociar espacios de acción y de supervivencia de la LC que enseña, especialmente si se trata, por ejemplo, de una LC minoritaria. El futuro docente de LCE debe conocer y comprender la implicancia de los derechos que emanan de su ser ciudadano y también de la condición de ciudadanos de los aprendientes a los que está formando.

Finalmente, para comprender esos derechos, el futuro docente de LCE deberá conocer y posicionarse tanto frente a las políticas lingüísticas implementadas por el Estado como frente a los estereotipos de las distintas LC que circulan en su comunidad. En tanto ciudadano, docente de LCE, el profesor tiene la

responsabilidad política de ejercer y hacer conocer el derecho a la interculturalidad –incluso si la ley no alcanza aún a todas las comunidades minoritarias de nuestro país–, así como el derecho y el respeto a la diferencia cultural.

Metas y experiencias

Metas	Experiencias
Conocer el proceso histórico que conformó el actual panorama sociolingüístico argentino y establecer hipótesis con respecto a su evolución futura.	Analiza, de forma crítica, diferentes soluciones dadas por los gobiernos a lo largo de la historia con respecto a problemas de índole lingüístico-cultural.
Identificar y describir las relaciones entre la política lingüística actual y la herencia del proceso inmigratorio en el país.	Construye y compara en la clase biografías lingüísticas para observar y hacer observar su riqueza y diversidad.
Explicar la construcción histórica de la noción de ciudadanía en relación con las LC y caracterizar las principales variables que han influido en dicho proceso.	Establece relaciones entre las LC en nuestro contexto sociocultural para construir la noción de plurilingüismo a través de la realización de entrevistas y del examen de relatos que recuperen la historia de hablantes de una LC diferentes.
Identificar y operar con distintos marcos teóricos para comprender y explicar nociones básicas que describan la relación existente entre lengua y poder.	Estudia documentos de circulación pública –diseños curriculares, leyes, discursos– para identificar y caracterizar las políticas lingüísticas y educativas que se establecen a través de ellos en la Argentina y en otros países del mundo, particularmente aquellos que se asocian a las LCE que se enseñan en el aula.
Emplear una terminología adecuada capaz de describir conceptos y fenómenos del área de la sociolingüística y la política lingüística.	Identifica los supuestos que subyacen en la selección de gramáticas, diccionarios, enfoques de enseñanza, entre otros, con el propósito de determinar los marcos teóricos e ideologías que los caracterizan.
Comparar el panorama lingüístico argentino con el de otros ámbitos regionales, en especial de Latinoamérica, con énfasis en los tratados de integración como el MERCOSUR y la UNASUR.	Realiza dramatizaciones en el aula, construye blogs o hace uso de otras formas presenciales y virtuales de comunicación con el fin ensayar modos de decir, ejercita la toma de la palabra, participa de debates utilizando diferentes estrategias discursivas, argumenta a favor o en contra de una posición, entre otras actividades que refieran a prácticas de ciudadanía.
Reconocer el acceso a las prácticas letradas como elemento fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.	Participa u organiza jornadas escolares destinadas a la difusión, circulación y puesta en relación de la LCM y las diferentes LCE de la comunidad.
Tomar conciencia respecto del papel activo y político que el docente tiene en la defensa de los derechos e identidades lingüístico-culturales que se asocian a la/las LCE que enseña.	Participa en espacios de discusión presenciales o virtuales para la elaboración de propuestas y proyectos que intervengan en cuestiones ciudadanas de la comunidad en la cual se desempeñará como docente.
Comprender que la elección de una u otra LCE representa un gesto de política lingüística y educativa.	
Distinguir las principales tendencias de cambio en la sociedad y su influencia en el ejercicio de la ciudadanía y las políticas lingüísticas.	

Metas	Experiencias
Distinguir en los contextos argentino e internacional los actores de las políticas (no solo lingüísticas) gubernamentales y no gubernamentales que inciden y determinan la función de cada una de las LCE y su relación con la LCM.	Toma contacto y/o encuesta, de ser posible, a los responsables de las políticas lingüísticas de los países de LCE en nuestro país (representantes de embajadas, agregados culturales) y a los responsables de las políticas lingüísticas en el contexto nacional (ministerios, dirigentes, directores de departamento, coordinadores del área de lenguas en las instituciones de formación docente) para obtener un estado de situación de las principales líneas de acción.
Identificar y analizar situaciones concretas en el aula y en las instituciones en las cuales intervengan cuestiones relacionadas con la LCE y el ejercicio de la ciudadanía	Conoce y/o asiste, de ser posible, a debates en ámbitos legislativos de su jurisdicción que traten asuntos de interés comunitario orientado a la/las LCE que enseña.
Identificar y analizar el modo en que las medidas de planificación lingüística afectan el comportamiento lingüístico de una comunidad.	Trabaja con materiales auténticos –revistas, publicidades, videos, sitios web, redes sociales, correo electrónico- que le permita circular por las diferentes variedades lingüísticas de una LCE y de la LCM y reflexionar sobre el lugar que cada una de ellas tiene dentro de una comunidad sociolingüística determinada.
Identificar representaciones sociales y estereotipos sobre las diferentes LCE que circulan en el contexto argentino para analizarlas de forma crítica.	Relevar las LC que conviven en el barrio, el club, la escuela, el centro cultural a través de charlas o del análisis de carteles, anuncios, avisos, páginas web, entre otros.
	Organizar grupos de afinidad en la institución escolar y en su comunidad para debatir asuntos de interés común relativos a las LCE presentes en el seno de la comunidad educativa.
	Elabora entrevistas con aprendientes y con otros actores de la escena local de una LCE para reconocer las representaciones que circulan con respecto a esta y otras LCE.
	Analiza las representaciones que circulan sobre las LCE y explica la conformación de estereotipos lingüístico-culturales y la naturaleza de las unidades fraseológicas (expresiones idiomáticas, colocaciones, paremias).

Mapas de progreso

Metas		Desempeños de Comprensión		
		Descriptoros del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender		Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Conocer el proceso histórico que conformó el actual panorama sociolingüístico argentino y establecer hipótesis con respecto a su evolución futura</p> <p>Identificar y describir las relaciones entre la política lingüística actual y la herencia del proceso inmigratorio en el país.</p> <p>Explicar la construcción histórica de la noción de ciudadanía en relación con las LC y caracterizar las principales variables que han influido en dicho proceso.</p>		<p>Establece relaciones entre los procesos históricos inmigratorios y la situación y distribución actual de las LCE y las diferentes variedades de la LCM.</p> <p>A partir de diferentes fuentes, selecciona, organiza y hace uso de información apropiada para comprender y ejemplificar la construcción histórica de la noción de ciudadanía en relación con las LCE.</p>	<p>Establece relaciones entre las LCE y la LCM y entre las distintas LCE recuperando su dimensión socio-histórica a los efectos de construir la noción de plurilingüismo, como fenómeno individual y colectivo.</p>	<p>Planifica y desarrolla actividades en las cuales se problematiza el concepto de ciudadanía actual y las cuestiones relativas a la conformación plurilingüe e intercultural de las sociedades contemporáneas.</p>
<p>Identificar y operar con distintos marcos teóricos para comprender y explicar nociones básicas que describan la relación existente entre lengua y poder.</p> <p>Distinguir las principales tendencias de cambio en la sociedad y su influencia en el ejercicio de la ciudadanía y las políticas lingüísticas.</p>		<p>Identifica los principales marcos teóricos que describen el campo de los estudios sociolingüísticos y las políticas lingüísticas.</p> <p>Efectúa comparaciones entre diferentes políticas lingüísticas aplicadas en Argentina y en el ámbito regional (MERCOSUR, UNASUR, entre otras).</p> <p>Utiliza adecuadamente diccionarios, manuales y gramáticas, entre otras herramientas lingüísticas (tradicionales y relacionadas con las nuevas tecnologías).</p>	<p>Relaciona y contrasta los principales marcos teóricos que definen el campo de los estudios sociolingüísticos y de las políticas lingüísticas.</p> <p>Emplea una terminología adecuada para de describir conceptos y fenómenos del área de la sociolingüística y de las políticas lingüísticas.</p> <p>Utiliza marcos teóricos para justificar sus decisiones didáctico-metodológicas al planificar la enseñanza de aspectos de las LCE y ciudadanía.</p> <p>Identifica los supuestos que subyacen en</p>	<p>Participa en espacios de discusión presenciales o virtuales para la elaboración de propuestas y proyectos que intervengan en cuestiones ciudadanas de la comunidad en la cual se desempeña como docente</p> <p>Releva a través de proyectos específicos características de las LC que circulan en su comunidad lingüístico-cultural.</p> <p>Organiza y/o participa de grupos de afinidad en la institución escolar y en su comunidad para debatir asuntos de interés común relativos a las LCE presentes en el seno de la comunidad educativa.</p>

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Reconocer el acceso a las prácticas letradas como elemento fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.</p> <p>Tomar conciencia respecto del papel activo y político que el docente tiene en la defensa de los derechos e identidades lingüístico-culturales que se asocian a la/las LCE que enseña.</p> <p>Comprender que la elección de una u otra LCE representa un gesto de política lingüística y educativa.</p> <p>Identificar y analizar situaciones concretas en el aula y en las instituciones en las cuales intervengan cuestiones relacionadas con la LCE y el ejercicio de la ciudadanía</p> <p>Identificar representaciones sociales y estereotipos sobre las diferentes LCE que circulan en el contexto argentino para analizarlas de forma crítica.</p>	<p>Fundamenta teóricamente el carácter político de la toma de la palabra y su importancia en la formación del docente de LCE.</p> <p>Distingue aspectos políticos e ideológicos que subyacen en documentos públicos como diseños curriculares, leyes, reglamentaciones, entre otros</p> <p>Concibe y describe el concepto de identidad como un proceso complejo construido a partir de variables políticas, sociales, históricas y lingüístico-culturales.</p> <p>Identifica los efectos que tiene la aplicación de una política lingüística determinada en su comunidad lingüístico-cultural.</p> <p>Identifica y ejemplifica, en documentos de diversa índole, representaciones y estereotipos con respecto a las LCE.</p>	<p>la selección de gramáticas, diccionarios, enfoques de enseñanza, entre otros, consciente de los marcos teóricos e ideologías que los sustentan.</p> <p>Explica aspectos políticos e ideológicos que subyacen en documentos públicos como diseños curriculares, leyes, reglamentaciones, entre otros.</p> <p>Selecciona y utiliza adecuadamente bibliografía especializada para explicar conceptos en relación con las LCE y la construcción del concepto de ciudadanía.</p> <p>Participa en actividades institucionales para el desarrollo y estudio de las LCE.</p> <p>Planifica actividades con diferentes grados de complejidad para discutir y analizar aspectos de las LCE y la construcción de la ciudadanía.</p> <p>Analiza críticamente estereotipos y representaciones presentes en su comunidad y elabora actividades significativas en el aula para su problematización y discusión con los alumnos</p> <p>Trabaja con materiales didácticos representativos y significativos para la discusión en clase de cuestiones de LCE y ciudadanía</p>	<p>Organiza, propone y /o participa en trabajos interdisciplinarios con sus colegas de LCE y LCM que tengan como ejes problemáticos la toma de la palabra y la construcción de la ciudadanía.</p> <p>Contribuye con su especialidad en propuestas comunitarias e institucionales relacionadas con las LCE que circulan en su comunidad lingüístico-cultural.</p> <p>Selecciona diversas formas de comunicación y hace uso de soportes variados para transmitir aspectos de las políticas lingüísticas y de la construcción de la ciudadanía, de forma significativa, en función de las características de los distintos interlocutores (alumnos, colegas, padres).</p> <p>Distingue problemáticas específicas generadas en el aula o en la institución donde trabaja para analizarlas a la luz de las políticas lingüísticas vigentes en su comunidad lingüístico-cultural.</p> <p>Elabora y organiza materiales de estudio para los alumnos a partir de documentos auténticos y bibliografía pertinente.</p>

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
		Identifica y analiza situaciones concretas en el aula y en las instituciones en las cuales intervienen cuestiones relacionadas con la LCE y el ejercicio de la ciudadanía.	Diseña estrategias didácticas relacionadas con las LC, las políticas lingüísticas y el ejercicio de la ciudadanía de acuerdo con la realidad multiétnica e intercultural de su comunidad.

Bibliografía

- BCALVET, L. J. (1997 [1996]). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial. Versión de Lía Varela.
- DI TULLIO, A. L. (2010 [2003]). *Política lingüística e inmigración. El caso argentino* (2ª edición). Buenos Aires: Eudeba.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2010). Ser docente hoy. *El monitor de la educación*, 25, pp. 26-29.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. Londres y Nueva York: Longman.
- FREIRE, P. (2004 [1984]). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SOUSA SANTOS, B. (Org.) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto Alegre: Afrontamento.
- TRONCARELLI, D. (2009). L'italiano lingua d'origine. En P. Diadori, M. Palermo y D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.

Núcleo III: Interculturalidad

Fundamentación

Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que esta encarna (Derrida, 2001)

Introducción

Durante largo tiempo, la formación de los docentes de LCE en Argentina privilegió una mirada unidireccional respecto de las materias de corte cultural y de la formación en general. Esta mirada se proyectó en un único sentido: hacia la cultura y el punto de vista del otro, definido a partir de la lengua extranjera. Para Beacco (2000) el enfoque didáctico favorecido fue el de la adquisición/acumulación/restitución de una serie de conocimientos y de saberes relativos a la cultura extranjera, generalmente concebida como un vasto conjunto de nociones y categorías. Estos saberes, de tipo declarativo, eran adquiridos mediante un discurso descriptivo-explicativo (y, en el mejor de los casos, de tipo analítico-interpretativo) sostenido por el “experto” (el profesor) y convergían en una imagen de la cultura extranjera idealizada, monolítica, uniforme, objetivable, donde no había lugar para la cultura de pertenencia, la identidad propia y la experiencia cultural del aprendiente.

Entre los riesgos que conllevaba este enfoque, podríamos mencionar la creación de estereotipos, la propagación de visiones monoculturales y la imposibilidad de favorecer el diálogo real entre pares y entre la cultura denominada extranjera y la propia. Fácilmente, se podía caer en generalizaciones abusivas ya que la búsqueda de especificidades de cada una de las culturas se hacía homogeneizando ambos conjuntos culturales y en detrimento de las diferencias internas de cada comunidad cultural. Más que comparaciones se establecían jerarquizaciones obteniendo así visiones reduccionistas y esquemáticas, sostenidas en la creencia de que existe un esquema cultural universal a partir del cual se organizan todas las culturas.

A los saberes de tipo declarativo se agregaron, más tarde, los conocimientos procesuales: además de “saber algo” sobre la cultura del otro, había que “saber cómo” moverse dentro de ella. Para esto no solo se necesitaba información sino también el conocimiento de otra serie de elementos como los códigos en uso (gestos, proxemia, silencios, íconos, etc.), las normas sociolingüísticas (cómo comportarse delante de tal o cual hablante extranjero, qué decir, qué callar, qué criterios de familiaridad y de discreción emplear, qué es “lo correcto” o “lo vulgar” en la cultura del otro) y sobre todo, tener en cuenta las representaciones construidas desde la cultura extranjera.

La enseñanza de contenidos culturales estuvo reservada, en algunas instituciones del país, a los hablantes nativos de la LCE que se enseñaba. Predominaba la convicción de que por su sola condición de hablante de la LCE, estaba mejor posicionado para enseñar aquello que vivenciaba como prácticas naturales e implícitas. En este sentido, Zarate (1983) intenta desterrar esa noción fuertemente arraigada para demostrar que ser hablante nativo de una cultura no implica necesariamente haber reflexionado sobre ella, haber desnaturalizado sus prácticas ni ser capaz de desentrañar los implícitos culturales.

Replanteos didácticos: el enfoque intercultural

Paulatinamente, en distintos contextos y a través de diferentes replanteos, la didáctica de las LCE se fue cuestionando sobre las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. Las prácticas didácticas pasaron de una metodología basada en la comparación sin reflexión y la descripción-explicación a la posibilidad de interactuar con la otra cultura desde la valoración de los puntos de vista del otro. De esta manera, la didáctica adquirió, cada vez con mayor identificación, una perspectiva intercultural.

Benucci (2001) habla sobre la importancia de centrar la educación en el aprecio y la apertura hacia el otro sin juicios de valor como el mejor medio para conducir a la comprensión intercultural. Esta es la base que permite llegar al paso siguiente, el interés intercultural, meta fundamental de la didáctica porque

implica el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, la curiosidad y el interés por el otro. Una perspectiva intercultural supone la puesta en relación, el encuentro, la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del aprendiente. Así, este enfoque concibe la cultura no solo desde una perspectiva antropológica sino también como un sistema teórico-práctico conformado por discursos altamente complejos en continua relación y transformación a través del cual una comunidad cultural se desarrolla y se identifica. En este sentido, consideramos adecuado recurrir a la antropología social y pensar la cultura, junto con García Canclini (2004), como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”, procesos, en los que la lengua interviene como una gran protagonista.

El antropólogo argentino manifiesta la necesidad de distinguir entre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad. Esta última, a diferencia de la primera, supone una relación recíproca de negociación, conflicto y préstamo entre diferentes. La dimensión inter de este enfoque es, entonces, indicadora de relación y no de simple yuxtaposición u omisión. La perspectiva intercultural, al favorecer el encuentro de dos o más culturas, permite la exploración en la propia cultura y en la cultura extranjera, animada más por el deseo de conocimiento, comprensión e interpretación que por el de descripción o enjuiciamiento. Se funda en un doble reconocimiento de identidades y sugiere un acercamiento cultural basado en la concientización y en la objetivación de la cultura de origen y de la cultura del otro. Según Philipp (1995), esta perspectiva en educación favorece la construcción de la identidad social y cultural así como la apertura a la alteridad y a la comprensión interétnica. En el marco de sociedades multiculturales de intercambios personales o mediatizados entre sujetos hablantes de lenguas diferentes la perspectiva intercultural facilita la puesta en relación entre las culturas a través de la educación. El enfoque intercultural implica poner énfasis en el desarrollo de las capacidades de diálogo, de comprensión mutua, de cooperación y respeto. Siendo la interculturalidad un espacio de representaciones en contraste, el Yo y el Otro producen miradas recíprocas, de modo que la percepción del Otro remite a la imagen de uno mismo.

Agentes mediadores

Al favorecer la interacción entre la cultura propia y la cultura extranjera, el enfoque intercultural pone el acento sobre los agentes mediadores de esas LC en el contexto didáctico: el aprendiente y el hablante de otra LC que se aprende. Esta perspectiva, lejos de promover la identificación del alumno con el modelo de una “cultura ideal”, propicia el descubrimiento y el acercamiento a una cultura diferente. En este proceso de descubrimiento/acercamiento se ponen de relieve, por un lado, los condicionamientos socioculturales propios del hablante de otra lengua cultura y, por el otro, los condicionamientos del aprendiente. Ambos, el hablante de otra LCE y el aprendiente, están determinados social, histórica y culturalmente por las prácticas sociales de las comunidades sociolingüísticas a las que pertenecen. Así, estos protagonistas del “acto intercultural” se encuentran en un universo instaurado por la situación didáctica y se relacionan e interactúan, ante todo, a partir de sus propias prácticas sociales (ritos, hábitos, costumbres, etc.).

En efecto, para Serrani (2005), el docente de LCE es un profesional capacitado para realizar prácticas de mediación sociocultural en el contexto de la clase, a través de la observación y el tratamiento de conflictos identitarios y contradicciones sociales explicitadas en el lenguaje que circula en el aula. Debe prepararse para generar espacios de reflexión en los que tanto la lengua como la cultura sean consideradas desde una perspectiva más amplia, ya no como objetos instrumentales –de acuerdo con progresiones didácticas centradas en lo morfosintáctico o en lo descriptivo, o tal vez como situaciones comunicativas fragmentadas–, sino más bien como procesos discursivos fuertemente anclados en la identidad sociocultural y explicitados en el imaginario social que cada grupo construye a lo largo de su devenir histórico.

Alteridad

Una perspectiva intercultural hace hincapié en el concepto de alteridad, entendida no solo en términos de “diferencias” culturales sino también de rupturas, es decir, de aquellos espacios totalmente diferentes que abren la posibilidad de construir nuevos sentidos a partir del encuentro y la confrontación de dos universos culturales. El objetivo inicial del enfoque intercultural es la búsqueda

de procedimientos que favorezcan la percepción, la comprensión, el análisis y la interpretación en los propios contextos socio-históricos de la variedad y complejidad cultural situadas. Es claro que una propuesta de carácter intercultural cuyo fin último es el reconocimiento de la alteridad requiere, de los agentes que intervienen en el acto didáctico, una formación en la cual las nociones de relatividad y multiplicidad ocupen un lugar determinante. Es esta formación la que impedirá que las diferencias se vean reducidas a estereotipos rígidos o que, simplemente, se las niegue.

Manifestaciones culturales

En el contexto pedagógico de LCE en nuestro país, por su naturaleza exolingüe, la comunicación intercultural se establece en gran medida a través de objetos mediatizadores de esas culturas: textos de diferentes géneros, expresiones de tipo artístico como las artes visuales (pintura, fotografía, escultura), las artes combinadas (cine, teatro, danza), producciones musicales y literarias. Sin duda, estas representaciones ofrecen una gran variedad de perspectivas y de contextos culturales que funcionan como un ámbito particularmente rico para el anclaje de la LCE, lo cual contribuye a desarrollar un trabajo de relación entre culturas con el fin de lograr una comprensión de la diversidad cultural y de la heterogeneidad presentes tanto en otras culturas como en la propia. Los textos literarios, por ejemplo, ofrecen espacios de diálogo entre culturas, y abren canales de comunicación entre los alumnos lectores y las voces literarias. Abdallah-Pretceille y Porcher (1996) señalan que la historia, la literatura, los medios de comunicación y el cine son soportes privilegiados para las prácticas sobre la alteridad o la capacidad de abrirse al otro, ya que son expresiones polifónicas que reúnen las distintas voces del universo cultural y, al mismo tiempo, están mediadas por la lengua de manera transversal.

Este tipo de manifestaciones solía presentarse de manera privilegiada y a veces exclusiva en la perspectiva tradicional de los estudios culturales asociados a la lengua extranjera. Allí, las obras artísticas pertenecientes al canon de la LCE merecían una atención particular, como reveladoras del “genio” de una nación o, en el caso de la literatura, como máxima prueba de las potencialidades expresivas y estéticas de la lengua estudiada. En una perspectiva intercultural, la inclusión de estas manifestaciones entre los saberes y las comprensiones del

futuro docente supone una problematización de su status respecto de las demás manifestaciones culturales, una reflexión acerca de su especificidad en tanto productos estéticos y un eventual debate sobre el juicio de valor ideológico que implica la selección de textos y obras en un recorrido didáctico.

Cabe aquí, una explicitación del concepto de canon según la perspectiva intercultural. Históricamente el canon -en cuanto proceso selectivo de lo que “debe” ser reconocido como manifestación artística- encontró en los ámbitos educativos un espacio privilegiado para su desarrollo. Desde una visión crítica, discutir sobre la constitución del canon en la formación docente genera su revisión y enriquece la perspectiva intercultural. Ello posibilita la inclusión de otras manifestaciones artísticas que ahora se hacen visibles mientras que antes fueron invisibilizadas en el conjunto de la producción estética. Con tal orientación, se desplazan fronteras de lo establecido para conocer la variedad de registros artísticos presentes en las sociedades relacionadas con la LCE que se estudia. Por otra parte, no siempre el canon de la LCE coincide con el canon que las manifestaciones artísticas de esa cultura en particular conforman en la cultura argentina. Procesos complejos como los fenómenos migratorios, los contactos entre intelectuales de distinto origen, las lecturas productivas que se traducen en nuevos textos generan la construcción, por parte de la cultura receptora, de un canon relativamente independiente del de la LCE. No es menor, en este proceso, el rol de la traducción, actividad privilegiada de “apropiación” por parte de una cultura joven como la argentina de elementos de tradiciones foráneas.

Competencia intercultural y plurilingüe

En educación intercultural, si la competencia cultural es traducida como un conjunto de capacidades para descubrir, comprender, interpretar, orientarse y comportarse en una cultura extranjera, la competencia de comunicación intercultural implica la capacidad de poner en relación los referentes de la/s cultura/s propia/s y ajena/s para construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del otro. Esa comprensión facilita la generación de estrategias para comunicar con hablantes de otras culturas, para ser intermediario entre la cultura propia y la extranjera, para gestionar posibles malentendidos, para superar los prejuicios y estereotipos.

Las culturas en contacto se expresan en una lengua, en variedades de una misma lengua y en varias lenguas. Por tanto, interculturalidad remite a plurilingüismo. El concepto refiere a la capacidad de los sujetos hablantes de extender la experiencia discursiva de su entorno sociocultural a otras lenguas y a otros contextos en el marco de una competencia comunicativa construida con experiencias lingüísticas diversas de las de las lenguas en las que interactúa el hablante.

El sujeto hablante va construyendo un repertorio discursivo a lo largo de su vida. Desde esta perspectiva, se concibe el aprendizaje de una lengua como una capacidad inacabada, que un hablante elabora en el devenir de un proceso y que, en el medio escolar, necesita de la motivación y de la generación de confianza en cuanto a la capacidad de utilización de esa competencia en la vida social. En este sentido, la gravitación de las TIC en experiencias de enseñanza y aprendizaje es notable puesto que estas permiten el flujo de intercambios entre aprendientes de lenguas y eso conlleva al pasaje de la “cultura objeto” a la “cultura en acto”, en palabras de Abdallah Pretceille (1996). El concepto de plurilingüismo, a su vez, acoge enfoques plurales en enseñanza de lenguas en los cuales varias LC (propia/s y extranjeras) son puestas en relación y la intervención didáctica opera sobre esa puesta en relación.

El plurilingüismo favorece la descentración respecto de la lengua y la cultura propias y aumenta el potencial de aprendizaje por aprovechamiento sucesivo de todos los saberes y quehaceres lingüísticos, discursivos, sociales, culturales, etc. Las competencias plurilingüe y pluricultural de un sujeto social, entendidas como su capacidad para comunicar e interactuar en culturas diferentes, son variables en función de la participación de los sujetos en actividades sociales.

Por qué incluir el núcleo Interculturalidad como elemento central en la comprensión de la disciplina?

- a. Este enfoque supone tomar plena conciencia de que, en la actualidad, los miembros de las diferentes comunidades lingüístico-culturales están en continuo contacto (directo o mediatizado, formal o informal) con diversas culturas y lenguas extranjeras y que estos contactos se acompañan inexorablemente de representaciones y actitudes hacia esas lenguas-culturas. Se reconoce y se destaca aquí que existe una relación de carácter dialéctico entre lengua y cultura, materializada en las prácticas discursivas, que no per-

mite su análisis de forma disociada. El profesor no solo debe comprender para sí las implicancias culturales en la enseñanza de una LCE sino también explicitar a sus alumnos este conocimiento, permitiendo un abordaje de tipo causal y socialmente razonado de las particularidades de ciertas elecciones en el habla, la escritura o el comportamiento de los hablantes de la otra cultura. Surge así la necesidad de preparar a los alumnos para esos contactos interculturales. Proponer procesos de enseñanza y de aprendizaje de LE basados en un enfoque intercultural es enriquecedor ya que, como dice Demorgon (1989), involucra al aprendiente en la comprensión del juego de diferencias y semejanzas tanto de su propio sistema cultural como del conjunto intercultural. Esto propicia sin duda la práctica de actitudes de comprensión y de pluralismo, de respeto y de valoración de lo propio y de lo ajeno. Las LCE se constituyen, de este modo, en socialmente significativas, y relevantes no solo para el individuo sino también para el conjunto de la comunidad en la que este está inmerso.

- b. El acercamiento a la cultura del otro abre las puertas al conocimiento de la propia subjetividad como parte integrante de una colectividad, permite identificar el relativismo y la arbitrariedad cultural y propicia el ejercicio de la alteridad y de la diversidad. Al poner en el centro de la escena al sujeto aprendiente este enfoque promueve la concientización de la construcción del punto de vista y de la omnipresencia de la subjetividad en la construcción de las realidades sociales.
- c. El enfoque intercultural favorece la desarticulación del comportamiento etnocéntrico que manifiestan generalmente los sujetos cuando establecen contacto con la cultura extranjera. Cuando el sujeto no logra efectuar un descentramiento con respecto a sus propios parámetros culturales, el etnocentrismo imposibilita el desarrollo intercultural adecuado. En efecto, el etnocentrismo se manifiesta cuando se niega la existencia cultural diferente de la propia y se adopta una actitud reductora mediante la cual se identifican los propios valores con los valores en general, lo propio con lo universal, el otro con uno mismo. Según Byram (2008), estas son las actitudes que el desarrollo de la competencia intercultural, es decir, la capacidad de los sujetos de relacionarse con el otro cultural permite superar, ya que al propiciar el *diálogo intercultural* se instaura el distanciamiento y la objetivación de la cultura de referencia. Sería paradójico capacitar al aprendiente en su relación

con la cultura extranjera sin antes considerar la necesidad de una descen-
tramiento de su propia cultura y la búsqueda de estrategias que tiendan a
la problematización de valores y representaciones en pos de favorecer la
relación con el otro.

- d. En el marco de esta propuesta, la concepción misma de la cultura extranjera se modifica. Con frecuencia, cuando empleamos el término cultura hacemos referencia a todo aquello que forma parte de lo que habitualmente enten-
demos como “identidad nacional”, o sea, el conjunto de rasgos comunes compartidos y transmitidos a través de la historia, de generación en genera-
ción, por medio de la familia y de la escuela y que constituyen el substrato cultural de la comunidad y su memoria colectiva. Ahora bien, esta cultura “nacional” está atravesada por otras –la cultura cotidiana, la de las élites, la de masas, la de género, la generacional, la regional, la profesional– que deconstruyen el principio de la cultura monolítica y única. Así la ilusión del conocimiento de la totalidad de la cultura se vuelve insostenible. En este enfoque ese pre-concepto es reemplazada por el del acceso a fragmen-
tos de la cultura. La noción de una red de micro-culturas con propiedades específicas que componen el paisaje social y cultural de una comunidad sus-
tituiría la idea de una cultura monolítica y homogénea. Es necesario mostrar esta complejidad y esta diversidad al alumno ya que permitirán acercarse a los múltiples componentes de la comunidad cuya lengua aprende y que enseñará en el futuro.
- e. Asimismo, este enfoque modifica el estatus de los sujetos que intervienen en el acercamiento a la cultura extranjera buscando la toma de concien-
cia de su triple rol de observadores, informantes y mediadores culturales. Como observadores de la cultura del otro, los sujetos son conscientes de la arbitrariedad de su sistema de interpretación vehiculado por la propia cultura, por su mirada socialmente situada, sus representaciones socialmente construidas, sus acciones en las negociaciones de sentido, teniendo en cuen-
ta que los hechos culturales no son nunca únicos y descontextualizados sino múltiples, diversificados y determinados por el contexto intercomunicativo en el que se producen. Como informantes, los individuos saben que su mirada es una entre otras; su discurso no es el discurso; su cultura no es la cultura; su pertenencia a un sexo y género determinados, a un grupo social o a una generación condicionan su discurso, recortan la realidad y abren un

universo entre otros históricamente posibles. Como mediadores culturales, los sujetos se ubican en una zona de confluencia de la LCM y de la LCE, se posicionan con respecto a ambas, formulan interpretaciones que intentan combatir el etnocentrismo; son conscientes de sus representaciones, de sus subjetividades y de sus posicionamientos socioculturales; son respetuosos de la alteridad, de la diferencia y están capacitados para la comprensión y la interpretación del otro y de la otredad.

- f. Finalmente, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras debe indagar sobre la diversidad lingüístico-cultural que se vincula con la LCE en cuestión a través de la construcción de espacios de diálogo en el aula. De acuerdo con el planteo de Kramsch (1993), el aula conforma un tercer espacio, es decir, un lugar “entre” en el que confluyen la identidad propia y la identidad otra y donde el desarrollo de una competencia intercultural se hace viable en la medida en que los docentes elaboren estrategias de enseñanza que la favorezcan. Al construir este espacio se habilita a los alumnos a que traigan otras culturas y otras lenguas que no son las de la escolaridad pero que sí son activas en sus contextos sociales para relacionarlas con las LCE que se están aprendiendo. Esta mirada hacia adentro de la propia cultura del con-
texto de aprendizaje permitiría hacer visibles otras cosmovisiones que de lo contrario permanecerían silenciadas.

Byram y Fleming (1998) evidencian, en este sentido, que aprender una lengua debe llevar a reflexionar respecto de la comprensión de una sociedad y una cul-
tura de hablantes de otras lenguas e incrementar la comprensión de las mismas en relación con la propias sociedades y culturas del aprendiente. Desde una perspectiva intercultural, a su vez, todas las lenguas a las que un sujeto accede en el curso de sus aprendizajes se ponen en relación. Las cosmovisiones se entre-
cruzan y se enriquecen, los saberes lingüísticos y comunicativos se solidarizan. Al abordar una LCE, un aprendiente tiende puentes hacia su lengua de origen, pero también hacia las otras lenguas a las que se vio confrontado en situaciones de aprendizaje o de otra índole.

Metas y experiencias

Metas	Experiencias
Identificar y analizar las diferentes perspectivas teóricas para caracterizar críticamente la interculturalidad.	Analiza materiales didácticos universalistas en su contexto de circulación a fin de determinar qué tratamiento se hace de la cultura extranjera y de la cultura materna.
Identificar las distintas concepciones de “cultura” que subyacen a los modelos didácticos y a la selección de contenidos en los cursos de LCE.	Evalua y confronta currículos diversificados que respondan a las características culturales del contexto en el que se desarrollen las situaciones de enseñanza de la lengua extranjera y diseñar programas y planes de clases acordes a ellos.
Identificar expresiones y prácticas culturales propias y de la cultura otra, advirtiendo las limitaciones que puedan surgir al hacerlo.	Compara datos en fuentes culturales variadas y espaciadas en el tiempo, analizando las marcas culturales e interculturales que se ponen de manifiesto en ellos para comprender la evolución cronológica del concepto de cultura e interculturalidad.
Comprender que el aprendizaje de una LCE implica el contacto con sistemas de referencias y representaciones sobre la realidad diferentes de los de la propia LCE.	Aborda un temática específica a partir de diferentes géneros textuales (documentos literarios, periodísticos, científicos, etc.) para reflexionar sobre sus diversos tratamientos en cada cultura.
Desarrollar una actitud positiva frente a la diversidad e interculturalidad del escenario contemporáneo.	Visita centros culturales de diferentes comunidades extranjeras con la finalidad de comprender cómo la sociedad argentina es el resultado del contacto entre lenguas y culturas diversas.
Explorar y elaborar hipótesis sobre los orígenes de prácticas y conflictos culturales, contrastando su validez a partir de los marcos teóricos disponibles.	Identifica vocablos de otras lenguas utilizados en la actualidad, y analizar sus dominios de pertenencia y de utilización.
Identificar variables institucionales, áulicas y/o personales que permitan anticipar la posibilidad de conflicto cultural y formular hipótesis acerca de su origen.	Analiza desde una perspectiva intercultural casos de conflicto entre grupos de distinta pertenencia cultural en el ámbito áulico o institucional, local o internacional. Proponer estrategias de intervención y, simultáneamente, la evaluación de sus resultados en informes.
Establecer lazos entre la propia cultura y la cultura/s extranjera/s en pos de lograr un conocimiento de lo propio y de lo ajeno que permita actuar con eficiencia en situaciones en las que puedan surgir conflictos (inter) culturales.	Analizar e interpretar discursos orales y escritos (disertaciones, emisiones de radio y/o televisión, manifiestos, panfletos, extractos literarios, artículos de opinión, memorias, etc.) representativos del encuentro/desencuentro entre la lengua materna y las lenguas extranjeras.
	Encuestar a hablantes de la lengua que se aprende sobre temas que promueven la reflexión intercultural para identificar puntos de encuentro y de desencuentro con las propias opiniones.

Metas	Experiencias
<p>Identificar los cánones literarios de la LCE y la propia; analizar el carácter histórico e ideológico de su conformación y distinguir los criterios de constitución de los mismos.</p> <p>Enmarcar histórica y socialmente las manifestaciones culturales objeto de análisis para comprender el contexto que da lugar a las mismas.</p> <p>Analizar críticamente los distintos enfoques de enseñanza que favorezcan los intercambios plurilingües y pluriculturales.</p> <p>Seleccionar y analizar metodologías y material pedagógico para la enseñanza de la LCE teniendo en cuenta las particularidades contextuales de la Argentina con el fin de elaborar propuestas de enseñanza innovadoras acordes al enfoque intercultural.</p> <p>Emplear instrumentos de análisis que le permitan concebir la cultura extranjera desde el lugar de observador social e históricamente situado.</p> <p>Distinguir los procesos de negociación de significados determinados por las reglas discursivas de tipo social, culturalmente demarcadas, que se manifiestan en la interacción con la LCE.</p>	<p>Participa, con diferentes roles, en jornadas para promover el conocimiento y el contacto con las lenguas culturas presentes en el ámbito institucional.</p> <p>Observa iniciativas de acercamiento y tensiones entre culturas en el medio socio-cultural propio y analizar las consecuencias que esos fenómenos producen.</p> <p>Indaga sobre distintas manifestaciones artísticas de una determinada sociedad (literarias, arquitectónicas, escultóricas, etc.) y las relaciona con manifestaciones análogas (por género, por época, por ideología) de las sociedades representadas en el aula.</p> <p>Lee textos literarios como manifestaciones privilegiadas de cultura e ideología y analiza su dimensión estética en relación con las demás expresiones verbales.</p> <p>Realiza cuadros cronológicos, líneas de tiempo, etc. que permitan comparar acontecimientos socio-políticos y culturales contemporáneos de los países referentes de la LCE y de nuestro país.</p> <p>Lee y analiza traducciones argentinas de textos literarios canónicos de la LCE estudiada y traducciones extranjeras de textos canónicos argentinos para apreciar el rol de la traducción en la conformación del canon y relevar los criterios culturales que guían la selección de textos a traducir en determinados contextos históricos.</p> <p>Observa en el entornos urbanos la presencia de nombres de calles, plazas, etc. que evidencien su origen, sitúa históricamente y analiza los posibles motivos de su presencia.</p> <p>Diseña materiales didácticos adaptados a diferentes contextos locales de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera que contengan actividades discursivas de confrontación intercultural para favorecer las percepciones interculturales y contrastar perspectivas sobre valores, creencias, tradiciones.</p> <p>Observar y analizar propuestas didácticas de enfoques plurales (por ejemplo las prácticas de intercomprensión) que favorecen la comunicación plurilingüe e intercultural.</p> <p>Para favorecer la emergencia de la mirada intercultural, participa en experiencias de intercambio presenciales o facilitadas por las TIC (chat, foros de discusión, etc.) con hablantes de otras lenguas culturas.</p>

Metas	Experiencias
Desarrollar un conocimiento profundo de la LCE y de la propia más allá de los estereotipos y clichés que circulan en el espacio social.	<p>Analizar documentos audiovisuales para reflexionar sobre malentendidos culturales y determinar los códigos en uso y las normas sociolingüísticas que influyen en la construcción de las percepciones personales y sociales del espacio (proxemia), del tiempo (cronemia) y del movimiento (kinesis), en la propia LC y en la LCE.</p> <p>Organiza debates acerca del carácter problemático que comporta toda integración intercultural, analizando los prejuicios sociales, culturales y psicológicos que nacen del encuentro con el otro y explicitando las relaciones que, como sujetos, el futuro docente ha construido y mantiene con la cultura extranjera.</p> <p>Recoge información sobre aspectos culturales de la clase de LE, a partir de la observación directa o a través de documentos audiovisuales, para analizar representaciones y estereotipos y diseñar acciones concretas de deconstrucción.</p> <p>Propone y participa en actividades lúdicas con el fin de exteriorizar representaciones y clichés, compartiendo las vivencias propias y buscando un análisis profundo, personal y colectivo.</p>
Identifica los discursos dominantes sobre y de la LCE con el fin de distanciarse de ellos. Reconocer y valorar variedades sociolingüísticas de la LCE.	<p>Analiza textos orales y audiovisuales (películas, reportajes, documentales, narraciones populares) en los que se que presenten variedades sociolingüísticas de la LCE estudiada para discriminar particularidades, establecer comparaciones, contrastar.</p> <p>Participa de espacios virtuales (blogs, fotologs, podcasts, sitios sociales, etc.) donde se abordan temáticas culturales variadas, como medio para establecer contacto e interactuar con otras lenguas y culturas.</p> <p>Redactar y compartir en talleres de lectura y escritura o en espacios institucionales autobiografías de encuentros interculturales a fines de reflexionar críticamente sobre las propias reacciones y actitudes frente a las distintas experiencias de aprendizaje y de contacto con la LCE.</p>

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Identificar y analizar las diferentes perspectivas teóricas para caracterizar y conceptualizar la interculturalidad desde un posicionamiento crítico.</p> <p>Identificar las distintas concepciones de cultura que subyacen a los modelos didácticos y a la selección de contenidos en los cursos de LCE.</p>	<p>Analiza los aspectos teóricos provenientes de los principales posicionamientos epistemológicos y metodológicos relacionados con la interculturalidad.</p>	<p>Expresa su visión respecto de las distintas perspectivas teóricas.</p> <p>Describe la realidad escolar y realiza análisis cualitativos de la aplicación de perspectivas teóricas de interculturalidad a contextos cercanos de enseñanza y aprendizaje de la LCE.</p>	<p>Reconoce, releva y reflexiona sobre los indicios de diversidad presentes en el contexto de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Propone actividades de distanciamiento, observación y comparación para analizar el funcionamiento de representaciones y estereotipos.</p>
<p>Identificar expresiones y prácticas culturales propias y de la cultura otra, advirtiendo las limitaciones que puedan surgir al hacerlo</p> <p>Comprender que el aprendizaje de una LCE implica el contacto con sistemas de referencias y representaciones sobre la realidad diferentes de los de la propia LCE.</p>	<p>Reconoce el paradigma de la diversidad como un componente esencial de las lenguas y culturas.</p> <p>Infiere y reconsidera representaciones instaladas en la cultura escolar relacionadas con la homogeneidad de los grupos de aprendizaje y analiza la actitud del docente frente a la diversidad, en videos de clase, a través de la observación directa, etcétera.</p>	<p>Examina y describe la cultura del otro identificando las problemáticas centrales y las reglas de funcionamiento social inherentes a la cultura extranjera y las relaciona con la propia.</p> <p>En la experiencia de residencia, propone estrategias para modificar modos de actuar del docente que favorezcan el diálogo intercultural.</p> <p>Prepara secuencias didácticas acotadas para suscitar la reflexión intercultural sobre aspectos determinados.</p>	<p>Al considerar la clase como un grupo heterogéneo y plural de individuos propone actividades que propician miradas múltiples ante un mismo hecho cultural.</p> <p>Diseña materiales didácticos flexibles que susciten el debate y la reflexión intercultural sobre situaciones, hechos, problemáticas de la sociocultura estudiada.</p> <p>Propone actividades de aprendizaje cooperativo que promuevan la reflexión y el intercambio entre miembros de distintas lenguas y culturas y justifica la elección de las mismas.</p>
<p>Desarrollar una actitud positiva frente a la diversidad e interculturalidad del escenario contemporáneo.</p> <p>Explorar y elaborar hipótesis sobre los</p>	<p>Identifica conflictos de origen intercultural y postula hipótesis de causalidad.</p>	<p>Interpreta situaciones conflictivas de origen intercultural y postula hipótesis de causalidad.</p>	<p>Predice y explica la incidencia de malentendidos interculturales en la comunicación humana.</p>

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>orígenes de prácticas y conflictos culturales contrastando su validez a partir de los marcos teóricos disponibles.</p> <p>Identifica variables institucionales, áulicas y/o personales que permitan anticipar la posibilidad de conflicto cultural y formular hipótesis acerca de su origen.</p> <p>Establecer lazos entre la propia cultura y la cultura/s extranjera/s en pos de lograr un conocimiento de lo propio y de lo ajeno que le permita actuar con eficiencia en situaciones en las que puedan surgir conflictos (inter)culturales.</p>		<p>Propone secuencias didácticas a partir de documentos orales o escritos para evidenciar malentendidos interculturales.</p>	<p>Propone estrategias para evitar el conflicto intercultural o superarlo si ya existe.</p> <p>A partir de técnicas variadas resuelve situaciones interculturales conflictivas en contexto áulico.</p>
<p>Identificar los cánones literarios de la LCE y la propia, analizar el carácter histórico e ideológico de su conformación y distinguir los criterios de constitución de los mismos.</p> <p>Enmarcar histórica y socialmente las manifestaciones culturales objeto de análisis para comprender el contexto que da lugar a las mismas.</p>	<p>Reconoce la contribución de una variedad de obras artísticas y comprende obras literarias representativas de la LCE estudiada.</p>	<p>Describe obras artísticas y literarias de la LCE. Compara y explica diferencias o semejanzas con manifestaciones artísticas de su propia cultura, teniendo en cuenta las realidades socio-culturales que las produjeron.</p> <p>Planifica secuencias didácticas para lograr el acercamiento de los alumnos a obras artísticas y literarias de la LCE.</p>	<p>Propone visitas guiadas, reales o virtuales, a bibliotecas, museos, muestras, centros culturales de colectividades para poder conocer obras representativas de la LCE estudiada.</p>
<p>Analizar críticamente los distintos enfoques de enseñanza que favorezcan los intercambios plurilingües y pluriculturales.</p> <p>Introducir instrumentos de análisis que le permitan al futuro docente, visualizar la cultura extranjera desde su lugar de ob-</p>	<p>Conoce y utiliza herramientas metodológicas para el análisis de realidades lingüístico-culturales diferentes de la propia.</p>	<p>Elabora grillas para relevar datos en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje y detecta aspectos socioculturales, institucionales, áulicos y personales que configuran culturas de enseñanza y aprendizaje de la LCE.</p>	<p>Selecciona y propone temas a investigar que interroguen sobre prácticas interculturales no incluidas en el corpus de la preparación inicial.</p> <p>Utiliza los datos recogidos para reconsiderar la dinámica de los componentes de</p>

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
servador social e históricamente situado.	Emplea distintos instrumentos de análisis para la observación de realidades lingüístico-culturales diferentes en contextos concretos de enseñanza y aprendizaje.		la situación de clase y propone estrategias para optimizar las relaciones entre los diferentes actores. A partir de la realidad intercultural en la que está situado diseña actividades contextualizadas que van más allá del aula: producción de revistas, obras de teatro, jornadas de discusión intercultural, programas de radio o televisión.
Seleccionar y analizar metodologías y material pedagógico para la enseñanza de la LCE teniendo en cuenta las particularidades contextuales de la Argentina con el fin de elaborar propuestas de enseñanza innovadoras acordes al enfoque intercultural.	Analiza textos y materiales pedagógicos a su disposición y evalúa la capacidad de estas propuestas para permitir lecturas múltiples y abordajes flexibles y plurales. Reconoce presupuestos, implícitos culturales, estereotipos y representaciones sociales en los materiales didácticos a disposición.	Evalúa currículos e indaga sobre los materiales didácticos de uso corriente para relevar las propuestas efectuadas para el desarrollo de los contenidos interculturales. Examina materiales didácticos que proponen enfoques plurales, los analiza y proyecta cómo aplicarlos en situaciones de enseñanza en ámbitos locales y regionales. En sus actividades didácticas cita y aplica los fundamentos teóricos y metodológicos de propuestas pedagógicas centradas en enfoques plurales que favorecen la comunicación intercultural (por ej. la intercomprensión de lenguas).	Selecciona documentos de fuentes diversas y elabora materiales didácticos adaptados a los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje de la LCE. Selecciona y propone actividades y planes de clase que relacionen dos o más LCE con la LC propia desde prácticas pedagógicas de intercomprensión.
Distinguir los procesos de negociación de significados determinados por las reglas discursivas de tipo social, culturalmente demarcadas, que se manifiestan en la interacción con la LCE.	Reconoce y analiza las reglas discursivas puestas en juego en muestras auténticas de debates, conversaciones, discusiones en la LCE que manifiesten la negociación cultural.	Utiliza pertinentemente las reglas observadas en debates, conversaciones y discusiones en la LCE que manifiesten la negociación cultural.	Propone actividades de discusión y debate acerca de temas que manifiesten la negociación cultural y evidencien el uso de las estrategias puestas en juego (por ejemplo, para tomar la palabra, cambiar de turno conversacional, conceder, defender una

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptor es del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>Desarrollar un conocimiento profundo de la LCE y de la propia más allá de los estereotipos y clichés que circulan en el espacio social.</p> <p>Identifica los discursos dominantes sobre y de la LCE con el fin de distanciarse de ellos. Reconocer y valorar variedades socio-lingüísticas de la LCE.</p>	<p>Identifica generalizaciones y estereotipos en textos orales y escritos de la LCE.</p> <p>Identifica y describe con pertinencia las culturas e identidades sociales de las lenguas que estudia y es capaz de transmitir estos conocimientos según el nivel de lengua alcanzado.</p> <p>Descubre y distingue elementos léxicos, fonéticos y morfo-sintácticos característicos de las principales variedades de la LCE estudiada.</p>	<p>Identifica y reemplaza generalizaciones precarias sobre hechos y comportamientos sociales de la sociocultura extranjera por imágenes más complejas, fundadas en la observación, el estudio y la reflexión.</p> <p>Descubre y se relaciona con otras LCE y otros contextos socioculturales no previstos en el corpus de preparación inicial.</p> <p>Identifica aspectos centrales de las culturas que conviven en su comunidad y busca elementos de contacto y vinculación con ellas.</p> <p>Reconoce variedades regionales y geográficas de la LCE e identifica registros sociales, generacionales de la LCE.</p>	<p>postura, rechazar, etc.).</p> <p>Propone actividades para reflexionar sobre generalizaciones y estereotipos forjados en su propia cultura en relación a prácticas, comportamientos y normas sociales de la sociocultura extranjera.</p> <p>Propone planes educativos en sus instituciones de pertenencia para propiciar el descubrimiento y el acercamiento a otras culturas tanto dentro de su propia comunidad como en el seno de comunidades donde se habla la(s) LCE(s) que enseña (proyectos de intercambio)</p> <p>Elabora y/o justifica la elección de actividades didácticas a partir de corpus variados que incluyan las variedades socio-lingüísticas de la LCE.</p>

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. París: PUF, Collection l'Éducateur.
- BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- BENUCCI, A. (2001). La competencia intercultural. En P. Diadori, *Insegnare Italiano a stranieri*. Roma: Le Monnier.
- BYRAM, M. & FLEMING (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. FLEMING (2001 [1998]). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 9-17. Trad. J. R. Parrondo y M. Dolan.
- BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DERRIDA, J. (2001). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- DEMORGON, J. (1989). *L'exploration interculturelle: pour une pédagogie internationale*. París: Armand Colin.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa 34.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILIPP, M.G. (1995). *De l'approche interculturelle en éducation*. París: CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques.).
- SERRANI, S. (2005). *Discurso e Cultura na aula de Língua*. Campinas: Pontes.
- ZARATE, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. *Le Français dans le Monde*, 181, pp. 34-39.

Núcleo IV: Prácticas discursivas

Fundamentación

Introducción

La tarea de concebir la formación inicial de un docente de LCE plantea un aspecto sensible del proyecto de democratización de la enseñanza, puesto que es precisamente nuestro modo de relacionarnos con el lenguaje lo que instaura la posibilidad de un acceso significativo a la comprensión del mundo. La complejidad en virtud de la cual se configuran nuestras sociedades nos compromete a reorientar la mirada hacia un horizonte que pueda ser desplegado más allá de una visión formal y normativa de las lenguas. Es necesario, por tanto, poner el acento en la formación de un docente que asuma el desafío de trabajar en consonancia con las políticas regionales de alianzas latinoamericanas y que, a su vez, favorezca la interpretación de los variados escenarios de la interculturalidad. Atentos a un mundo en permanente transformación y “en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” (cf. Ley de Educación Nacional, art. 92, inc.a) es importante que el funcionamiento de las lenguas y el lenguaje pueda ser pensado como una práctica social históricamente determinada.

El sujeto es un ser en contexto que se relaciona de manera pública y privada con los otros y con el mundo a través del lenguaje, dentro de un intrincado complejo de relaciones humanas que definen de manera colectiva el contenido de su conducta social. Indudablemente, esto redimensiona el concepto de lenguaje entendido ahora como un conjunto abierto de alternativas que se le presenta al individuo al momento de dar sentido. El contexto cultural integra redes de posibilidades semióticas que determinan qué usar, cuándo usarlo, con quién hacerlo.

El uso del lenguaje es entendido en su aspecto funcional (Halliday, 1978, 1982; Halliday y Matthiessen, 1999) ya que crea significados que, a su vez, mantienen una relación dialéctica con sus entornos. En otras palabras, los modos de significar son procesos en los que los sentidos resultan de opciones semánticas contextualizadas. Este posicionamiento nos permite explorar la LCE y analizarla

en el “hacer con”. Se concibe el desarrollo del lenguaje como un proceso de construcción de sentido que implica realizar opciones dentro de un sistema complejo. Estas elecciones dependen de y modifican los contextos en los que se escucha, se dice, se lee y se escribe.

Definición

Las prácticas discursivas son aquellas acciones, usos y operaciones de lenguaje que dan sentido a nuestras relaciones con el mundo y a través de ellas los individuos, colocados en situaciones concretas de su vida en la comunidad, se constituyen en sujetos de enunciación. Sujetos abiertos a un repertorio de posibilidades y supeditados a una serie de restricciones sociales. Desde la perspectiva de la enseñanza y la formación de docentes de lenguas, esto implica dejar de lado la noción de gramática como punto de partida, como sistema organizador con categorías apriorísticas, mutuamente excluyentes y relativamente fijas e incuestionables, tales como sustantivo, adjetivo, verbo, locuciones preposicionales o adverbiales, sintagma nominal y verbal, conectores de coordinación y/o subordinación, entre otros.

Se trata de trabajar con una gramática del significado, es decir, asumir que una misma forma lingüística puede interpretarse de maneras diferentes según el contexto socio-histórico, los propósitos de los participantes y las relaciones que se establecen entre ellos. Así, cuando se opta por una forma determinada se soslayan las que hubieran podido ser dichas. Observemos los siguientes enunciados, frecuentes en el discurso pedagógico: “Podrán entregar el trabajo dentro de dos semanas”; “la fecha de entrega es dentro de dos semanas, exactamente el día ...”; “entreguen el trabajo dentro de quince días, el día ...”, o “se recuerda que se debe entregar el trabajo dentro de quince días”. En estos ejemplos, desde la perspectiva de la gramática del significado, se prioriza el valor de los componentes lingüísticos a la luz de su relación con el contexto de enunciación y no la mera identificación y descripción aislada de los mismos. Es decir, la identificación y el reconocimiento de las diferentes formas verbales del verbo entregar, la presencia o ausencia de modalizadores y la selección léxica, entre otros, cobrará

sentido, como resultado de un proceso de reflexión y contextualización teniendo en cuenta los matices que diferencian un enunciado de otro.

Así, la noción de lenguaje como práctica discursiva marca una concepción singular de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de LCE. Dar sentido, según esta perspectiva, significa interpretar el mundo desde ángulos diferentes y comprender las condiciones que hacen posible las diversas instancias de enunciación. Esto implica considerar que nuestras acciones ligadas al lenguaje son entendidas como prácticas que sitúan socialmente la relación establecida entre lo dicho y el proceso histórico (Foucault, 1999 [1969]). En tal sentido, cuando pedimos información o sostenemos un argumento, cuando valoramos una obra de arte o dialogamos sobre un informe televisivo, nos movemos por diferentes posiciones enunciativas de materia verbal y no-verbal (Zoppi Fontana, 1999). Ponemos en juego diversos propósitos, asumimos distintos papeles, realizamos diferentes acciones, según las relaciones de poder que tejen la trama social. Un pintor, por ejemplo, no hablará de su obra de la misma manera con el público que lo acompaña el día de la inauguración de su muestra, con un crítico de arte, con otro artista, con sus alumnos o con quien le vende los materiales de pintura. En cada caso se expresará de diferente manera porque ocupa diferentes lugares de enunciación. Asimismo, los sentidos que actualmente le atribuimos a los diversos aspectos de nuestra vida no han sido siempre los mismos. De hecho, han cambiado y es probable que vuelvan a hacerlo. Por citar un ejemplo, el término identidad ligado, en una primera acepción psicológica, a la conciencia de la propia individualidad se difunde posteriormente hacia el discurso de las Ciencias Sociales alcanzando una dimensión colectiva. Hablamos de *identidad social, cultural, política, nacional*, etc. Además, palabras tales como red, comunidad, pareja, experiencia, contención o desprolijidad se transforman con el devenir del tiempo y del discurso. Por eso decimos que el lenguaje es un proceso histórico de producción de sentidos y su reconfiguración puede afectar tanto el valor fugaz de algunas expresiones informales –cuyo uso puede aparecer, modificarse o desaparecer rápidamente– como los cambios lentos que actúan sobre las formas más consolidadas de las lenguas.

Mediación

Nuestra relación con el mundo aparece mediada por distintos procesos de significación: imagen, música, gestos, palabras. Esta dimensión simbólica viene a ocupar el lugar de otra cosa: un objeto, un acontecimiento, una emoción, una idea. Es así como el sentido de representación, en tanto imagen de una determinación socio-histórica, se manifiesta desde un ángulo que expresa más un punto de vista que la descripción objetiva de una realidad. Sin duda, ante ciertos hechos, términos tales como guerra o conflicto no construyen del mismo modo la realidad. Lo mismo sucede con rebelde o terrorista, ocupación o misión de paz. En el acto de nombrar no se juega una simple adecuación referencial sino una toma de posición (Serrani, 1998). También, cuando se califica a las LCE y sus variedades –presentes hasta el momento en nuestro sistema formal– en “fáciles”, “difíciles”, de mayor o menor prestigio, “mejores” para las ciencias que para las artes, entre otros ejemplos posibles, lejos de definirse atribuciones inherentes a esas lenguas lo que emerge son las representaciones que sobre ellas circulan y que, muchas veces, se extienden a quienes las hablan.

A raíz de lo planteado, debemos decir que existe una estrecha relación entre las representaciones y los contextos culturales e históricos en las que ellas se manifiestan. Son los repertorios culturales de una memoria colectiva los que, efectivamente, organizan los innumerables modos de significar (Lotman, 1996; Ponzio, 2006). La manera en que una cultura determinada nos enseña a percibir, a leer, a desear, está vinculada con lo que es posible y no es posible decir. Así, por ejemplo, los modos de tomar y dar la palabra, el manejo de los silencios, de la mirada, de la gestualidad, del tono de voz y de la proxemia tienen que ver con las características culturales específicas de la interlocución. En suma, son las identificaciones con una cultura las que articulan nuestras prácticas significantes. Este punto tiene especial relevancia para comprender la alteridad de las identidades lingüístico-culturales reconstituídas incesantemente en lo que llamamos lengua materna, lengua nacional, lenguas originarias, lengua extranjera, de origen, lenguas de contacto y otras categorías que demarcan la diversidad.

Enunciación

Al enunciar, los individuos son interpelados por ideologías, es decir, por un conjunto complejo de valores, creencias, actitudes y representaciones que ponen en juego prácticas asociadas a una determinada formación social. Esta se organiza mediante relaciones de alianza, antagonismo o dominación, que pueden reproducir, recrear o fosilizar ideologías (Eagleton, 1991). Así, la subjetividad implica una dimensión que incorpora y asume diferentes voces sociales en conflicto. En este sentido, resulta importante valorar las posibilidades de entendimiento (acuerdos) o desentendimiento (desacuerdos, malentendidos) inherentes a las prácticas enunciativas en las LC (el juego de la interacción, los posicionamientos y las relaciones de poder entre los participantes) y tomar conciencia de la distancia que existe entre los modos de significar en LCE y LCM. Esto supone que las formas lingüísticas construyen modos de significación y de representación del mundo real o imaginario y que las prácticas discursivas construyen la realidad social, sin soslayar el hecho de que la realidad impacta sobre esas prácticas.

Para esto, se deben reconocer y usar en LCE los procedimientos de puesta en escena discursiva que exigen una determinada interacción en la que se ponen de manifiesto la intersubjetividad, los conocimientos y creencias más o menos compartidos que permiten que el sujeto se posicione según su estatus y adopte un determinado papel en cada situación. Se trata de un juego de posicionamientos orientados tanto por la ideología como por la formación discursiva con la cual el sujeto crea lazos de identificación y por los puntos de vista que supone en el otro interlocutor (Pêcheux, 1975). Mediante el abanico de posibilidades de significar, se negocian identidades discursivas que, en interacción, construyen significados culturalmente pertinentes.

Heterogeneidad y efectos de sentido

Dado que una comunidad de habla real es siempre heterogénea, la puesta en escena discursiva en una LC determinada implica (re)conocer la existencia de variedades lingüísticas -maneras de expresarse, de pronunciar y entonar, rutinas lingüísticas, géneros verbales, modos de inferencia- que son construidas, mantenidas y eventualmente abandonadas por los sujetos, individual o colectivamente, para vehicular significaciones sociales diversas o para construir dinámicamente

identidades y (auto)representaciones. Los discursos implican conductas simbólicas que se dan en contextos socio-culturalmente definidos. En la confluencia de discursos y contextos suelen nacer discursos legitimadores y reproductores de una ideología de “purismo lingüístico” que sostiene, en mayor o menor grado, normas o modelos lingüísticamente idealizados, originados por situaciones de dominio político y cultural (Argenter, 2001).

El posicionamiento enunciativo de los sujetos es afectado por una relación tensional. Aunque en muchas ocasiones nos sintamos confiados sobre la objetividad o neutralidad de nuestras palabras, los procesos de significación se articulan de hecho como efecto de posiciones confrontadas que dividen el espacio de la intersubjetividad. Ello parece marcarse visiblemente en aquellos enunciados que expresan opiniones o juicios en el marco de debates de naturaleza variada: políticos, estéticos, pedagógicos, deportivos, afectivos, en los que somos interpelados a asumir una posición. Pero la cuestión es menos transparente cuando se trata de enunciados producidos con el fin de vehicular predominantemente información o de indicar una “realidad objetiva”, tal como ocurre con los gestos de cortesía -posturas, señas o expresiones de disculpa, de agradecimiento-, con la señalización urbana o con la producción de la noticia, prácticas que solo parecen constatar realizaciones y hechos. Sin embargo, ya sea en la postura tomada respecto de las conductas sociales -saludar o no, felicitar, gritar en público- o en el criterio fijado para la regulación del espacio público y privado -prohibiciones o permisos para estacionar, fumar, ingresar animales en un lugar-, incluso en el enfoque asumido por los medios acerca de la construcción del acontecimiento -adoración o desprestigio de figuras públicas, exaltación o indiferencia de conflictos políticos- es posible advertir un determinado punto de vista que, aunque legitimado, puede entrar en conflicto con otras miradas e incluso, modificarse (Authier-Revuz, 1984, 1995).

Interpretación

Los sentidos se construyen en virtud de una actividad de interpretación. Desde esta perspectiva, podemos decir que el trabajo simbólico de las lenguas registra la manera en que cada cultura, ligada a su situación histórica, recorta lo real desde un ángulo determinado (Voloshinov, 1992 [1929]). Cabe advertir que, incluso, en el seno de una misma cultura existen diferencias en los sentidos que

se le otorgan a ciertas formas. A modo de ejemplo, que el valor dado al sentido de extranjería no solo ha ido cambiando en el tiempo, sino que además presenta alcances variados en las sociedades actuales. Así, una canción, una publicidad, una noticia, una entrevista, una charla cotidiana nos ofrecen diversas interpretaciones del otro, del extranjero. Este puede ser entendido unas veces como ilegal, clandestino; otras, como radicado, nacionalizado; también como ilustrado, ejemplar; según una visión más indiferente, como exótico, ignoto; desde una mirada más interesada, en tanto visitante, turista; o bien, desde la condición de desplazado, refugiado.

Materialidad lingüística

Las prácticas significantes tienen una inscripción material en los textos. Los procesos de construcción de textos no se restringen únicamente a lo verbal sino que son también la expresión de numerosos lenguajes, desplegados en un registro sonoro, icónico, corporal, que pueden converger incluso en el mismo espacio simbólico. El texto entendido como una construcción histórica, empírica, socio-cultural y polisémica dista de ser una unidad cerrada, completa e inmanente.

La materialidad de los textos está dada por los dispositivos, soportes y contextos en los que se disponen las relaciones de sentido, como así también por sus modos de circulación: afiches de calle, libros en bibliotecas, publicidades en redes de comercio electrónico, actuaciones dramatúrgicas. Son precisamente los formatos los que revelan los procesos de significación. Los discursos, ordenados en determinados soportes y situados en determinadas esferas de circulación, constituyen series textuales o géneros que están disponibles en el conjunto de modelos y convenciones que una comunidad ha acumulado a lo largo de su historia y que hacen posible las acciones verbales de sus integrantes. Cada género discursivo es entendido como un dispositivo de comunicación social, históricamente construido, relativamente estable y, a su vez, susceptible de ser reconfigurado (Bajtín, 1998 [1979]; Ponzio, 1996). Así, podemos encontrar géneros literarios, mediáticos, fílmicos, musicales, humorísticos, instruccionales, administrativos, académicos, entre otros, de larga tradición y de creación reciente, que se diversifican y complejizan. Entre los géneros propios generados por la práctica institucional de la formación docente podemos indicar, a modo de ejemplo, el resumen, las fichas bibliográficas, el currículum vitae, la monografía, el informe

de observación de clases, el artículo de investigación.

Contextos de uso y paradigmas lingüísticos

El saber metalingüístico de las gramáticas, los diccionarios y los libros de textos fragmenta la materialidad lingüística y tiende a naturalizar nuestra relación con los procesos de construcción del sentido, creando la ilusión de que el dominio de estos instrumentos lingüísticos permite controlar plenamente el funcionamiento de las lenguas y el lenguaje. Dicho de otro modo, se instala la idea de que la suma del conocimiento de las unidades garantiza el uso de la lengua. Sin embargo, es evidente que las lenguas son reguladas por la estandarización del orden gramatical, por la codificación de los diccionarios, por la escolarización del uso de libros y manuales (Auroux, 1992, 1994). Pero, si bien en cada lengua se distinguen un conjunto de regularidades dadas en la grafía de las palabras, en la formación léxica, en el encadenamiento del orden sintáctico, en la realización fonético-fonológica, en la frecuencia de ciertas expresiones, es necesario enfatizar también que esta mirada normativa cobra un nuevo valor cuando es situada desde un enfoque procesual de las lenguas, dado que les otorga una jerarquía diferente conforme a los cambios y a la complejidad de lo social. Las palabras se disponen y se reorganizan porque operan de acuerdo con una pluralidad de instancias enunciativas que, en algunas ocasiones se ajustan y, en muchas otras, se distancian de la generalización exigida por las normas. De manera que los procedimientos de selección léxica, la secuenciación enunciativa, la orientación de los operadores argumentativos, los matices de entonación, lo que decimos y lo que dejamos en silencio responden más a un contexto de uso que a la actualización de paradigmas lingüísticos.

Oralidad

Al constituirse en hablante de una LCE el individuo enriquece su perfil identitario porque adopta un reposicionamiento estatutario —posición alta, baja o de par en la relación, de conocedor o de no conocedor; de poder o de sumisión— y porque asume roles siempre nuevos. En este sentido, las prácticas de oralidad permiten disponer de un repertorio de recursos y adquirir otros para resolver nuevos desafíos socio-discursivos, a fin de identificar la especificidad de esta práctica y diferenciar los usos sociales de la LCE. Por ejemplo, uso del

léxico y de ciertos tiempos verbales según la relación –y la representación de esta relación– entre los interlocutores; tema y propósitos, presencia de silencios, dudas, repeticiones; marcas de inicio, mantenimiento o cierre de interacción verbal; ruptura de construcciones; co-enunciaciones; tonos de voz; entonaciones. Estas últimas, ya sean regionales, de grupo etario, de clase social o idiosincrásicas, connotan el espacio intersubjetivo, facilitan la interpretación y contribuyen a la percepción del mundo.

Lectura y escritura

En lo que refiere a las prácticas discursivas de lectura y escritura resulta importante indicar su valor en tanto procesos semióticos que propician la diversidad de puntos de vista, según el contexto de que se trate, y favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. Ambas prácticas están estrechamente relacionadas. En efecto, la lectura contribuye a elaborar modelos de escritura y a tematizar sentidos que serán materia prima de redacciones posteriores. Por otra parte, a través de la escritura es posible, por ejemplo, dar cuenta de lecturas previas. Sin embargo, más allá de las reciprocidades entre lectura y escritura, podemos observar los procesos específicos que las diferencian.

Vivimos en una disposición de lectura permanente. Leemos libros, mensajes de texto, carteles publicitarios, señales de tránsito, graffitis o pintadas urbanas, imágenes virtuales, etc. La lectura constituye, entonces, una forma de mediación con el mundo. El proceso de significación desencadenado por la lectura comprende relaciones múltiples, distancias espaciales y temporales, momentos recurrentes de interrupción y relectura, ausencias, que impiden la interpretación lineal y unívoca. Este proceso depende de los conocimientos previos, de las expectativas, de las formaciones ideológicas que interpelan al lector en tanto individuo perteneciente a una comunidad lectora dada. De este modo, como el texto no se concibe como una totalidad objetiva e inmanente sino que muestra un punto de vista relativo, una mirada inscripta en una cultura de la que es heredero, se debe comprender que su circulación por determinados grupos lectores le otorga grados diversos de legibilidad (Orlandi, 1988). Así, los sentidos que pueden ser leídos en una historieta, por ejemplo, tienen que ver no solo con lo que el texto dice, sino también con aquello que no es inmediatamente visible porque está presupuesto e implícito. De la misma manera, cuando leemos una

biografía encontramos que lo que se dice establece relaciones con lo que otros textos dicen, haciendo que la lectura sea un proceso complejo de instauración de sentidos.

Por otro lado, el ejercicio de la escritura permite observar otra dimensión del proceso de las prácticas discursivas. Precisamente, el valor que nuestras sociedades le atribuyen al registro gráfico de los signos se vincula con la propia dinámica cultural, con el complejo tramado de perspectivas que se materializan en la operación de escribir. De este modo, nos constituimos en autores de mensajes electrónicos, de cartas comerciales, de leyes, de exámenes, de canciones y poemas, de artículos periodísticos y libros de texto, de una numerosa variedad de producciones en las que argumentamos, describimos y narramos. Esto caracteriza a la escritura como un trabajo social más que como una labor individual ya que la posición enunciativa que ocupamos al escribir articula discursos provenientes de diversos lugares sociales. Esta heterogeneidad de la escritura se vincula también con la hibridación de los géneros (Corrêa, 2004). Así, la producción de una conversación por chat o de un correo electrónico puede hacer dialogar en un mismo espacio discursivo la falta de puntuación propia de ciertas tendencias del diseño gráfico, el uso de emoticones o pictogramas y la utilización de abreviaturas, más próximas a la oralidad de nuestros diálogos cotidianos. Asimismo podemos observar que, además de la relación marcada entre el texto oral y el escrito, la representación de un código formal legitimado es otro factor que determina la producción de un texto. Así, cuando se trata de escritos académicos o literarios ligados a patrones y cánones, el trabajo con borradores preliminares, con revisiones e instancias de acompañamiento, con reformulaciones y criterios de autocorrección, resulta necesario para que la práctica de redacción se constituya en una práctica social significativa (Carlino, 2008). En cualquier caso, la considerada “versión final” de un escrito debe ser entendida como punto de partida para nuevas producciones.

Metas y experiencias

Metas	Experiencias
Conocer los aspectos formales y funcionales de la LCE haciendo hincapié en la relación norma-uso.	Contrasta corpus de textos orales y escritos con reglas gramaticales a fin de reconocer convergencias y divergencias entre el uso y la norma. Asume roles diferentes en diversas situaciones de interlocución.
Comprender el funcionamiento de los aspectos sistemáticos y normativos de la LCE desde una perspectiva teórica, descriptiva, explicativa y situada.	Consulta diccionarios (bilingües, monolingües, etimológicos, de sinónimos, de regencia en diferentes soportes), gramáticas y otros instrumentos para observar la estabilización de ciertas normas lingüísticas en determinados momentos históricos y su posterior evolución en el devenir de la LC. Utiliza los conocimientos lingüísticos en diferentes contextos atendiendo a la especificidad de los mismos.
Conocer la LCE en su dimensión fonético–fonológica.	Imita los sonidos y las melodías propios de la variedad lingüística estándar de la LCE, a partir de escuchas de textos. Reproduce y elabora textos orales considerando patrones de pronunciación y entonación propios de la LCE. Graba producciones orales propias con el fin de identificar la variedad en la que está instalado en tanto futuro docente de LCE y evalúa la distancia con otras variedades.
Conocer la LCE en su dimensión morfosintáctica.	A partir de un corpus de textos orales y escritos, observa el lugar y la forma de las palabras en los enunciados. Utiliza reglas de morfosintaxis internalizadas en producciones orales y escritas variadas. Releva diferencias entre la morfosintaxis del discurso oral y el escrito con el fin de apropiarse de esas especificidades y poder emplearlas en los discursos propios.
Conocer la LCE en su dimensión léxica.	Reconoce y construye isotopías y redes semánticas a partir de núcleos temáticos. Consulta diferentes diccionarios impresos y digitales (de sinónimos, analógicos, etc.) para conocer la definición, el uso y los contextos de aplicación de una palabra/expresión. Reemplaza en sus producciones orales y escritas el léxico incorporado con el fin de tenerlo disponible en situaciones de interacción.
Conocer la LCE en su dimensión pragmático-discursiva.	Analiza, en textos orales y escritos, el tipo de relación que se establece entre los inter-

Metas	Experiencias
Conocer la LCE en su dimensión paraverbal y no verbal.	locutores: de paridad, superioridad, inferioridad, a través de las marcas textuales. Confecciona un corpus de textos con el fin de detectar puntos de vista, juicios y posiciones encontradas implícitas o explícitas. A partir de un corpus de textos orales y escritos, detecta propósitos, intenciones, ideologías y preconceptos. Produce textos orales y escritos de diferente fuerza pragmática (más o menos objetivos, subjetivos, emotivos, afectivos, etc.) teniendo en cuenta el contexto de producción-recepción y las reglas de la interacción social. Analiza en textos orales y escritos el valor de lo implícito, las repeticiones, los solapamientos en la construcción de sentidos. En el caso de textos orales (presenciales o en video), observa igualmente el silencio, la gestualidad, la mirada, la proxemia.
Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión metalingüística con respecto a las prácticas discursivas propias y ajenas.	Interactúa con hablantes de la LCE oralmente o por escrito por medios tradicionales (entrevistas, cartas) o en entornos tecnológicos (correo electrónico, chat, foros, redes sociales) para desarrollar y evaluar la capacidad de interacción propia en LCE y la del interlocutor. Desarrolla prácticas de reformulación, expansión, traducción inter e intralingüística con el fin de evaluar procedimientos textuales y la capacidad propia de ejecución.
Comprender los rasgos culturales particulares de la LCE en el ámbito de las prácticas discursivas.	A partir de un corpus de textos o en interacción mediada por tecnologías en LCE y LM, identifica y explica aquellos malentendidos y conflictos interpersonales que pueden provenir de prácticas discursivas marcadas culturalmente.
Comprender diversas variedades lingüísticas de la LCE y su valor social.	A partir de un corpus de textos orales y escritos, reconoce las diversas variedades lingüísticas de diferentes regiones, grupos sociales y etarios y el valor que las diferentes comunidades de habla otorgan a las mismas.
Reconocer teorías y autores cuyos estudios hayan contribuido a configurar el campo de las prácticas discursivas en LCE.	A partir de ejemplarios, corpus de análisis utilizados en comunicaciones o trabajos científicos, identifica los marcos teóricos subyacentes. Identifica en distintos tipos de gramáticas -normativas, descriptivas, funcionales, textuales, etc.- los criterios de elaboración de las mismas teniendo en cuenta los diferentes paradigmas teóricos. Conoce y emplea de manera correcta la terminología específica de las áreas disciplinarias involucradas en las prácticas discursivas.

Metas	Experiencias
Elaborar textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y comprender que ambos están condicionados socio-históricamente.	<p>Identifica los patrones que caracterizan los diversos géneros discursivos y formatos textuales, observando particularmente el momento socio-histórico y el lugar de su producción.</p> <p>Evalúa a partir del estudio de patrones genéricos los cambios y las permanencias de géneros y formatos a través del tiempo.</p> <p>Identifica las marcas de subjetividad, polifonía y heterogeneidad en una diversidad de textos.</p> <p>Produce textos de diferentes géneros teniendo en cuenta el contexto, el contenido y el propósito de la interacción y el interlocutor.</p> <p>Estudia las características de textos orales y escritos y elaborar resúmenes, síntesis e informes, respetando las particularidades de cada uno de estos géneros.</p> <p>Produce planes de trabajo y textos académicos orales y escritos tales como cartas de presentación, CV, biodatas/ notas biográficas, abstracts, ponencias, exposiciones.</p> <p>Graba, desgraba, toma notas en el aula y/o en conferencias de especialistas –presenciales o virtuales– para ejercitar la comprensión, la restitución de información y el análisis.</p> <p>Observa características de discursos sobre problemáticas de actualidad para producir textos argumentativos escritos y orales.</p> <p>Reconoce, en textos orales y escritos, estrategias retóricas -analogías, ironías, exageraciones, atenuaciones, etc.- para utilizarlos en sus propios discursos.</p> <p>Lee críticamente diferentes resúmenes de un mismo texto para relevar indicios de mayor o menor adecuación a las condiciones de fidelidad y economía.</p> <p>Usa recursos tecnológicos educativos tradicionales, informáticos, y multimediales (diferentes tipos de diccionarios y gramáticas, buscadores, traductores, correctores) para corregir y mejorar producciones orales y escritas.</p> <p>Identifica a partir de textos representativos de las diferentes disciplinas -historia, literatura, didáctica, ciencias del lenguaje, entre otros- los procedimientos de puesta en texto propios de cada una de ellas.</p>

Mapas de progreso

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptor es del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional	
<p>Conocer los aspectos formales y funcionales de la LCE haciendo hincapié en la relación norma-uso.</p> <p>Comprender el funcionamiento de los aspectos sistemáticos y normativos de la LCE desde una perspectiva teórica, descriptiva, explicativa y situada.</p> <p>Conocer la LCE en su dimensión fonético-fonológica.</p>	<p>Identifica forma y función de enunciados en contextos de uso.</p> <p>Produce enunciados correctos y adecuados en situaciones de interacción.</p> <p>Es capaz de autocorregir sus producciones cuando estas presentan disociaciones a nivel formal y funcional.</p>	<p>Establece relaciones formales y funcionales adecuadas entre norma y uso.</p> <p>Adecua sus enunciados a diferentes situaciones de interacción utilizando una gama variada de recursos lingüísticos.</p> <p>Corrige y favorece la autocorrección de errores producidos por sus alumnos en la relación norma-uso.</p>	<p>Detecta situaciones de inadecuación en la relación norma y uso.</p> <p>Analiza factores determinantes de situaciones de inadecuación y propone estrategias para la percepción y ajuste de producciones por parte de sus alumnos.</p>	
	<p>Utiliza gramáticas, diccionarios y otros instrumentos de consulta impresos o digitalizados para relacionar norma y uso en la oralidad y la escritura.</p> <p>Identifica normas del sistema de la LCE y elabora hipótesis explicativas según una teoría determinada.</p>	<p>Analiza críticamente las descripciones teóricas disponibles con respecto al funcionamiento de la LCE y evalúa su potencial explicativo.</p> <p>Fundamenta teóricamente opciones enunciativas propias y de otros.</p> <p>Es capaz de tomar decisiones teóricamente fundadas en lo que respecta a los aspectos sistemáticos y normativos de la LCE;</p> <p>Propone y fundamenta secuencias de actividades didácticas focalizadas en la enseñanza de normas y usos así como de reflexión metalingüística.</p>	<p>Evalúa las opciones enunciativas que realizan sus alumnos, desde una perspectiva teórica dada.</p> <p>Orienta a sus alumnos de manera adecuada en la selección de formas en contextos de situación diversos.</p> <p>Planifica y desarrolla actividades que favorecen el aprendizaje de normas y usos y la reflexión metalingüística articulando la teoría de referencia y la práctica.</p>	
	<p>Identifica y describe los fonemas de la LCE y la relación entre ellos según un contexto de uso.</p>	<p>Usa y explica de manera adecuada los diferentes rasgos segmentales y suprasegmentales de la LCE en diferentes contex-</p>	<p>Explica los rasgos de los patrones de pronunciación de la LCE.</p>	

Metas		Desempeños de Comprensión		
		Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional	
Conocer la LCE en su dimensión morfosintáctica.	Identifica y describe los rasgos suprasegmentales de diferentes variedades de la LCE.	tos de uso.	Orienta a sus alumnos en la producción de patrones de pronunciación adecuados a contextos de usos diversos.	
	Articula los sonidos propios de la LCE y produce textos orales atendiendo a los rasgos suprasegmentales de una variante de referencia.	Identifica la variedad en la que está instalado y la compara con otras variedades fonético-fonológicas	Diseña secuencias didácticas variadas y de complejidad creciente que faciliten la producción de rasgos segmentales y suprasegmentales de la LCE en diferentes contextos.	
	Identifica y explica las relaciones morfosintácticas en textos orales y escritos según una variedad de referencia.	Discierne casos de interferencia en la producción oral.	Orienta a sus alumnos en la selección adecuada de construcciones morfosintácticas en textos orales y escritos.	
	Distingue las reglas morfosintácticas de la oralidad y de la escritura.	Diseña breves secuencias didácticas para inducir la producción de rasgos segmentales y suprasegmentales de la LCE.	Planifica secuencias didácticas variadas y de complejidad creciente focalizadas en la enseñanza de la morfosintaxis optando por una variedad de referencia que justifica teóricamente.	
Conocer la LCE en su dimensión léxica.	Realiza opciones morfosintácticas correctas en sus producciones orales y escritas.	Analiza y justifica las elecciones morfosintácticas realizadas por sí mismo o por otros en textos orales y escritos.	Consensúa los modos de abordaje de la morfosintaxis de la LCE y su didáctica.	
	Identifica y analiza definiciones y propiedades de unidades léxicas.	Planifica secuencias didácticas simples focalizadas en la enseñanza de la morfosintaxis optando por una variedad de referencia.	Propone actividades de identificación, en textos escritos y orales, de los diferentes modos de designar como estrategia discursiva del enunciador:	
	Reemplaza unidades léxicas variadas en textos escritos y orales adecuándolas al uso.	Justifica las opciones léxicas realizadas en textos orales y escritos propios y ajenos.	Propicia en sus alumnos el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos comunicativos relacionados con el léxico.	
	Reconoce y construye isotopías y recorridos interpretativos en la comprensión	Evalúa posicionamientos enunciativos sugeridos por opciones léxicas contextualizadas.		

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptor del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Conocer la LCE en su dimensión pragmático-discursiva.	<p>de textos escritos y orales.</p> <p>Desarrolla estrategias de compensación léxica en instancias de interacción.</p>	<p>Da cuenta de las opciones pragmático-discursivas y de los matices ideológicos-discursivos que los enunciadores imprimen a sus textos.</p> <p>Asume una posición enunciativa y fundamenta sus opciones pragmático-discursivas.</p> <p>Produce textos orales y escritos de diferente fuerza pragmática teniendo en cuenta el contexto.</p> <p>Diseña secuencias didácticas para favorecer interacciones pragmático-discursivas según un posicionamiento enunciativo dado.</p>	<p>Selecciona textos en soporte papel o digital para guiar a sus alumnos en la observación y reflexión sobre la construcción de sentidos pragmático-discursivos.</p> <p>Diseña secuencias didácticas variadas y complejas que favorezcan las interacciones pragmático-discursivas en función de posicionamientos enunciativos diversos.</p>
Conocer la LCE en su dimensión paraverbal y no verbal.	<p>En textos orales y escritos, detecta puntos de vista, juicios y posiciones enunciativas explícitas o implícitas.</p> <p>Produce textos orales y escritos objetivos y subjetivos según un propósito dado.</p>		
Conocer la LCE en su dimensión paraverbal y no verbal.	<p>A partir de textos orales y escritos releva y clasifica las relaciones entre los participantes.</p> <p>En textos orales y escritos, detecta puntos de vista, juicios y posiciones enunciativas explícitas o implícitas.</p> <p>Produce textos orales y escritos objetivos y subjetivos según un propósito dado.</p>	<p>Da cuenta de las opciones pragmático-discursivas y de los matices ideológicos-discursivos que los enunciadores imprimen a sus textos.</p> <p>Asume una posición enunciativa y fundamenta sus opciones pragmático-discursivas.</p> <p>Produce textos orales y escritos de diferente fuerza pragmática teniendo en cuenta el contexto.</p> <p>Diseña secuencias didácticas para favorecer interacciones pragmático-discursivas según un posicionamiento enunciativo dado.</p>	<p>Selecciona textos en soporte papel o digital para guiar a sus alumnos en la observación y reflexión sobre la construcción de sentidos pragmático-discursivos.</p> <p>Diseña secuencias didácticas variadas y complejas que favorezcan las interacciones pragmático-discursivas en función de posicionamientos enunciativos diversos.</p>
	<p>En contextos reales y/o virtuales, identifica los elementos paraverbales y no verbales propios de la variedad de referencia de la LCE y los compara con su propia variedad en español.</p> <p>Analiza y explica en textos orales y escritos la presencia de sistemas semióticos diferentes y su contribución a la construcción de sentidos.</p>		

Metas		Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión metalingüística con respecto a las prácticas discursivas propias y ajenas.	<p>En corpus de textos variados identifica diferentes modos de interacción y los relaciona con géneros discursivos.</p> <p>Analiza críticamente las prácticas discursivas propias y ajenas en lo que respecta a la pertinencia y adecuación de las mismas a los diferentes ámbitos de uso.</p> <p>Es capaz de adaptar, reformular y reorientar sus propias prácticas discursivas en función de fines sociales y/o académicos de la interacción.</p>	<p>Detecta estrategias retóricas en textos escritos y orales;</p> <p>Da cuenta de la construcción de su propio discurso atendiendo a los recursos retóricos utilizados.</p> <p>Da cuenta del valor de la argumentación y de las relaciones de poder que se manifiestan en las prácticas discursivas contextualizadas.</p>	Diseña actividades didácticas que favorezcan la reflexión sobre diversas prácticas discursivas.
Comprender los rasgos culturales particulares de la LCE en el ámbito de las prácticas discursivas.	<p>Reconoce rasgos discursivos culturales que marcan diferencias en la construcción de sentido entre la LCE y la propia.</p> <p>A partir del análisis de corpus, descubre la incidencia de los implícitos culturales en las prácticas discursivas en LE y en LM.</p> <p>Es capaz de identificar clichés, estereotipos, malentendidos, etc. reproducidos por y en el discurso de los agentes.</p> <p>Confronta sus representaciones culturales con aquellas presentes en los textos y vehiculizadas por prácticas discursivas propias de ciertos contextos de producción-recepción.</p>	<p>Explica las diferencias culturales que marcan los discursos en la variante de referencia en la LCE y la del español.</p> <p>Compara la incidencia del componente cultural en las prácticas discursivas en LE y en LM y asume una actitud crítica teóricamente fundada al respecto.</p>	<p>Orienta a sus alumnos en la comprensión de los rasgos culturales característicos de la LCE.</p> <p>Propone actividades didácticas variadas para reconocer similitudes y diferencias culturales en las prácticas discursivas en LCE y LCM.</p>
Comprender diversas variedades lingüísticas de la LCE y su valor social.	Identifica variedades regionales, sociales y etarias en la LCE y su estatus en las	Analiza y evalúa el estatus social de la variedad en la que está instalado contrastándola	Diseña secuencias didácticas que favorecen la reflexión sobre el valor social

Metas		Desempeños de Comprensión	
Descriptores del alcance de la comprensión			
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al aprobar la correspondiente materia	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
	comunidades y formaciones sociales.	con otras variedades. Sugiere actividades que alientan la reflexión sobre la diversidad de la realidad lingüística.	atribuido a las variedades lingüísticas observables en la clase.
Reconocer teorías y autores cuyos estudios hayan contribuido a configurar el campo de las prácticas discursivas en LCE.	Utiliza la bibliografía especializada y la terminología propia de la disciplina estudiada. Reconoce y pone en relación paradigmas lingüísticos de descripción de la LCE.	Se posiciona críticamente con respecto a las teorías existentes. Selecciona un enfoque teórico de modo fundamentado.	Fundamenta sus decisiones pedagógicas desde distintos paradigmas teóricos y desde la experiencia como usuario de la LCE. Actualiza de modo autónomo sus conocimientos teóricos. Propone recortes teóricos pertinentes y fundamentados, adecuados a la problemática a abordar con sus alumnos.
Elaborar textos orales y escritos inscriptos en géneros determinados y comprender que ambos están condicionados socio-históricamente.	Reconoce condicionamientos socio-históricos relacionados con una diversidad de textos orales y escritos. Analiza y clasifica, según la coyuntura socio-histórica, una diversidad de textos orales y escritos. Selecciona los tipos y géneros textuales pertinentes para una interacción dada. Produce textos orales y escritos pertinentes para las situaciones de uso en las que está inmerso.	Produce textos orales y escritos con características genéricas adecuadas al contexto socio-histórico. Toma posición fundamentada con respecto a las prácticas discursivas presentes en los manuales de enseñanza de la LCE. Es capaz de reconocer la heterogeneidad constitutiva de los textos y de sumar su “voz” a las presentes en ellos. Planifica actividades contextualizadas de producción textual escrita y oral.	Planifica actividades contextualizadas de producción textual escrita y oral en secuencias concatenadas y jerarquizadas. Elabora materiales ad hoc, concatenados y jerarquizados, que favorezcan el aprendizaje de las prácticas discursivas en la LCE, según una progresión adecuada al contexto de enseñanza aprendizaje. Participa en el diseño de unidades didácticas, y de programas y planes de estudio, atendiendo a la diversidad lingüística y a la coyuntura socio-histórica.

Bibliografía

- ARGENTER, J. (2001). Ideologías lingüísticas en contexto. *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 3 (1), pp. 3-7.
- AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.
- AUROUX, S. (1994): *La révolution technologique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*. Liège: Mardaga.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984): Hétérogénéités énonciatives. *Langages*, 73, pp. 98-111.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.
- BAJTIN, M. (1998 [1979]): *Éстетика словесного творчества. Izdatel stevo "iskusstvo"*. Versión en castellano: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- CARLINO, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar la escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Señal, Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, 19, pp. 71-117.
- CORRÊA, M. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. San Pablo: Martins Fontes.
- EAGLETON, T. (1991). *Ideology: an introduction*. Londres: Verso.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. París: Éditions Gallimard. Versión en castellano (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978/1982): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Arnold. Versión en castellano: *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica. Trad. Ferreiro Santana, J.
- HALLIDAY, M.A.K. y C. MATTHIESSEN (1999). *Construing Experience through Meaning. A Language-Based Approach to Cognition*. Londres: Continuum.
- LOTMAN, I. (1996). *La semiósfera I, semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ORLANDI, E. (1988). *Discurso e leitura*. Campinas: Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*. París: Maspéro.
- PONZIO, A. (1996). *La rivoluzione bachtiniana. Il pensiero di Bachtin e l'ideologia contemporanea*. Bari: Levante Editori.
- PONZIO, A. (2006). *Linguaggio e relazioni sociali*. Bari: Graphis.
- SERRANI, S. (1998). *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*, en Inês Signorini (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.
- VOLOSHINOV, V. (1992 [1929]). *Marksizm i filosofija jazyka*. Versión en castellano: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- ZOPPI FONTANA, M. (1999). Lugares de enunciação e discurso. *Leitura-Análise do Discurso*, 23, pp. 15-24.