



**Taller de Alfabetización
Académica y
Acompañamiento Integral a
las Trayectorias**

2023

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 81 “Jorge Huergo”

**TALLER DE ALFABETIZACIÓN INICIAL Y
ACOMPANIAMIENTO INTEGRAL A LAS TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS DE LOS INGRESANTES –**

CICLO LECTIVO 2023

Encuentro 1

Introducción – Primer Parte

Actividad 1 – Individual

Estás comenzando a recorrer un nuevo espacio: los pasillos y las aulas del Instituto al que llegaste para transformarte en un profesional de la educación. A partir de hoy empezarás a tener nuevas rutinas y cambiarán tus horarios.

¿Cómo te imaginás que será leer en este espacio? ¿Y escuchar? Es decir, cuando un profesor o profesora explique un tema durante sus clases, ¿qué imaginás que se espera de vos? ¿Qué deberás hacer al leer y escuchar en el Nivel Superior? ¿Qué habrá de igual o de diferente entre lo que ya hacías en la escuela secundaria y lo que vas a comenzar a hacer hoy en relación con la lectura y la escucha?

Resumí tus ideas en un texto breve (hasta dos párrafos)

Durante los próximos encuentros vas a conocer más sobre sobre la lectura y la escucha en el Nivel Superior. Te pedimos que conserves el texto que escribiste, porque lo revisarás al finalizar este primer bloque.

Actividad 2 Momento grupal

Reúnanse en grupos de hasta 4 personas, lean en voz alta el texto Extranjero por un rato. Realicen una lectura entre todas y todos. Primero pueden revisar la extensión del texto. Pueden distribuirse fragmentos del mismo, y leer una parte cada uno de los miembros del grupo; o sólo una persona del grupo leerles al resto.

Para leer

Extranjero por un rato

Estás en el Instituto porque tomaste una decisión respecto de tu futuro: qué y quién querés ser profesionalmente. Sabés que dentro de algunos años vas a ser un profesional con los conocimientos y capacidades necesarios para llevar a cabo la tarea docente en las instituciones educativas, o las tareas técnico profesionales en distintos ámbitos. Y eso será

posible gracias a una serie de interacciones de las que vas a participar con otras y otros más expertos, que ya saben cómo llevar a cabo la tarea que vas a hacer vos en el futuro.

La formación profesional en el campo docente, como en otras áreas profesionales, está atravesada por diversas situaciones formativas clave: interacciones cara a cara, orales, de escucha, toma de notas y conversación; lectura y escritura de textos a través de los cuales vas a construir conocimientos compartidos por quienes pasaron por ese campo antes que vos; y prácticas concretas, experiencias donde podrás desempeñar las capacidades profesionales propias de la carrera que elegiste.

De hecho, seguramente ya sepas que, además de asistir a clases, desde el inicio (o casi) vas a comenzar a visitar escuelas, cooperativas, instituciones de salud, organizaciones sociales, etc: primero como observador y paulatinamente como partícipe activo de ese espacio, hasta que finalmente hagas tus prácticas. Este proceso tiene que ver con el hecho de que todo profesional se forma haciendo, integrándose al mundo laboral, paulatinamente, de a poco. Algo parecido va a suceder con la escucha, la conversación, la lectura y la escritura: aunque este recorrido no esté tan pautado año a año, recorrerás un camino de apropiación paulatina de esos conocimientos y prácticas. ¿Qué significa esto? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una apropiación paulatina de estos conocimientos y formas de interactuar con los otros y con los textos? Durante los primeros meses en el Instituto vas a leer los textos de manera superficial, quizá un poco errática; vas a sentir seguramente que la cantidad de información que contienen te desborda; incluso podrías tener la sensación de que están escritos “en otro idioma”. Del mismo modo, cuando los profesores y las profesoras comiencen con sus explicaciones, sentirás que todo es importante, tendrás muchas dudas sobre qué anotar y qué no, cómo utilizar luego esos apuntes, etc. Es fundamental que sepas que todos experimentamos esta sensación de extranjería cuando comenzamos nuestros estudios en el Nivel Superior.

Un mundo nuevo, con sus propias reglas

¿Por qué todo esto de ser como un extranjero en el Instituto, y andar un poco perdido, es perfectamente normal? Esto ocurre por algunas razones.

En primer lugar, porque las formas de conversar, leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos de la vida: cada uno tienen sus reglas. Así como un mensaje de WhatsApp se diferencia de una noticia, los textos con los que te vas a enfrentar a lo largo de tu carrera tienen sus propias características, que tal vez no conozcas ni domines demasiado y de las que te irás apropiando de a poco: mientras más las frecuentes y más reflexiones sobre ellas, más familiares se tornarán. Por ejemplo: las formas de explicar y argumentar en el campo de la Psicología Educativa o la Didáctica General varían respecto de los modos en que se explica o argumenta en la vida cotidiana o en otras áreas de conocimiento, como la Matemática.

En segundo lugar, en estrecha relación con lo anterior, posiblemente intentarás hacer en el Instituto lo mismo que hacías en la escuela secundaria, porque es lo que sabés hacer y lo que te permitió llegar hasta acá: si funcionó entonces, ¿por qué no funcionaría ahora? Pero el punto es que, precisamente por lo que dijimos antes, “hacer lo mismo” no es el camino correcto. No solo los textos son diferentes ahora, sino que los modos de enseñar de los

profesores también lo son. Por ejemplo, en algunos casos, los profesores sencillamente hablan sobre el tema de la clase y vos tendrás que decidir qué anotar y qué no, qué preguntar o cuándo intervenir: es importante entonces que desarrolles cada vez más tu autonomía.

Las expectativas de los docentes en relación con las lecturas que te propongan también son nuevas, dado que la idea es que comprendas los temas con mucha profundidad. Usualmente, en la escuela secundaria los profesores explican un tema y luego los estudiantes vuelven sobre ese contenido revisando y leyendo un único texto que ofrece una versión única del contenido (por ejemplo, un manual). Por el contrario, en el Nivel Superior, el conocimiento es “menos cerrado” (vas a ver que los especialistas tienen ideas distintas sobre los temas y, por tanto, los definen, explican o interpretan de manera diferente) y esto lo vas a saber leyendo un conjunto de textos, no uno solo. Es decir, para cada tema vas a leer distintos materiales y tu tarea será no sólo entender en profundidad cada uno, sino también establecer relaciones entre las posturas de los distintos autores: en qué se asemejan sus ideas, en qué puntos hay desacuerdo, desde qué marco teórico o disciplinar “habla” cada uno, en qué contexto histórico lo hace, cuál es su finalidad, etc.

En tercer lugar, finalmente, cuanto más conoce un lector sobre el tema que aborda el texto, más sencilla resulta la lectura y más profunda es la comprensión, dado que logra responder lo no dicho, establecer relaciones, etc. En tu caso, es probable que no cuentes con esa información porque los temas sobre los que vas a leer (“educabilidad”, “escuela moderna”, “planificación”, entre muchos otros) son aún desconocidos para vos. Por eso, durante las primeras lecturas puede que sientas que “te perdés”, que te resulte difícil diferenciar lo importante de la información secundaria o explicar qué entendiste y qué no.

Sin embargo, a medida que avances en la carrera, los textos y las explicaciones orales te resultarán mucho más accesibles, hasta que “nades” entre tus apuntes y en las clases “como pez en el agua”. Esto es así porque estás iniciando un proceso en el que construirás diversos conocimientos que funcionarán como “escalones” para avanzar en siguientes lecturas o intercambios más profundos; irás familiarizándote con la forma y la organización de los textos de cada disciplina y construirás una nueva manera de ser estudiante, acorde a lo que se espera de vos en este nivel de formación.

En síntesis, al comienzo tus lecturas van a ser heterorreguladas (es decir, lo vas a hacer con ayuda de otros que ya saben cómo hacerlo: tus profesores o estudiantes más avanzados que te van a guiar) y quizás con menores niveles de profundidad; pero poco a poco, a medida que te insertes en este nuevo mundo, se tornarán autorreguladas (vos mismo vas a manejar el proceso, sin necesidad de ayuda), te convertirás en un lector crítico, autónomo y construirás tu propia voz como futuro profesional.

Algunas pistas para arrancar

En el primer bloque de este curso te invitamos a reflexionar y ejercitar sobre algunas de las características de la lectura y la escucha en el Nivel Superior. Por eso, es importante que cuando abordes cada uno de los temas propuestos no te limites a resolver actividades mecánicamente o a leer los textos para cumplir con una consigna.

Te proponemos realizar las actividades sabiendo que se trata de pistas para comenzar el

Nivel Superior con más y mejores herramientas, para facilitar ese tránsito que describimos más arriba desde las formas de ser estudiante y de leer, escribir, escuchar y conversar en el Nivel Secundario y los modos en que estas cuestiones se llevan a cabo en los Institutos.

Prestá atención: vas a ver que los lectores expertos toman muchas decisiones; y que el trabajo de leer empieza mucho antes de la lectura y concluye mucho después de terminar de leer el texto. Del mismo modo, escuchar y tomar apuntes será una actividad muy activa. Estudiar en el Nivel Superior puede ser tan intenso y tan divertido como practicar un deporte. Por eso, comenzaremos con la “entrada en calor”.

Actividad 3 Momento individual

1. Al finalizar la lectura en grupo, escribe un breve texto de las ideas que te surgieron a partir de la lectura. ¿El título del texto, te anticipó el contenido posterior? ¿Imaginaste previamente el tema que el texto? A medida que avanzaban en la lectura, ¿sentías que te pasaba lo que ahí se describía?
2. Podés tomarte un tiempo para reconstruir mentalmente las ideas que se despertaron a partir de esta experiencia de lectura y luego escribí un texto breve para explicarlo (hasta dos párrafos).

Momento en grupos pequeños

1. Compartan la lectura de los textos producidos en la Actividad 1, y 3. Observan diferencias entre lo que comparten?
2. ¿Cómo decidieron desarrollar la lectura? ¿Se distribuyeron segmentos del mismo para que todos puedan leer en voz alta al grupo? ¿sólo leyó una persona? ¿cómo tomaron esas decisiones? Cada miembro del grupo aporte una o dos razones por las que decidió (o aceptó la decisión del resto de los integrantes del grupo) en el modo de encarar la lectura del texto de estudio. ¿En qué observan diferencias?
3. Escriban un texto breve para explicar lo sucedido en el grupo (hasta dos párrafos)..

Momento en grupo general

1. Compartir el trabajo de los pequeños grupos.

Segunda Parte

Representaciones de las y los estudiantes acerca del trabajo de enseñar

El siguiente texto corresponde al libro “Mitomanías de la Educación Argentina” de los autores Emilio Tenti Fanfani y Alejandro Grimson. En sus relatos, explican de manera dinámica y clara, las diferentes representaciones sociales respecto de la docencia, incluyendo las múltiples aristas desde donde pueden pensarse los complejos procesos de enseñar y aprender dentro de una Institución Educativa.

A- Realizar una lectura reflexiva de los siguientes supuestos correspondientes a la Introducción y el capítulo: “Mitos sobre los docentes”

Introducción (Orientación para el docente)

¡Qué es lo que no se dice y escribe acerca de los docentes! Es mucho más lo que se dice que lo que verdaderamente se conoce sobre esta importante tarea. Hasta hace un tiempo (principios del milenio), el Ministerio de Educación ni siquiera sabía con precisión cuántas personas desempeñaban un puesto docente frente a estudiantes. El Estado, como “gran empleador”, sabía cuántos “cargos” había, pero desconocía la cantidad de individuos que los ocupaban. Todavía hoy existen empleados que hacen tareas administrativas y perciben por ellas salarios docentes, así como docentes con varios cargos. Menos aún se conocen las actitudes, valoraciones, nivel de formación, expectativas, creencias y otros aspectos subjetivos. Pero este “vacío de conocimiento” se compensa con una abundancia de mitos y prejuicios, tanto sobre lo que son los docentes como sobre lo que deberían ser.

Que “ya no tienen vocación y trabajan sólo por el dinero”; que “es más fácil estudiar para

maestro que para médico o economista”; que “ninguna familia de clase media o alta estimula a sus hijos para que estudien las carreras docentes”; que “trabajan poco y tienen muchas vacaciones”; que “faltan mucho a su trabajo, en especial en las escuelas públicas”; que son los “culpables de los bajos resultados que obtienen los estudiantes argentinos en las pruebas nacionales e internacionales de rendimiento escolar”, etc.

Todos estos “mitos denigrantes” del oficio docente tienen una larga historia. Basta recordar el antiguo dicho: “El que sabe hace. El que no sabe enseña”. Falacia que se prolonga en otros dos lemas: “El que no sabe enseñar forma profesores” y “el que no sabe formar profesores hace investigación educativa”.

Pero esto no es todo. También hay prejuicios de signo contrario; por ejemplo, que “los maestros son víctimas del sistema y de las políticas de destrucción de la educación pública”; que “se están empobreciendo, desprofesionalizando, proletarizando”; que “ya no tienen el prestigio que tenían antes”; que “las familias y los niños no los respetan y los directivos escolares no los defienden”; que “son cada vez más objeto de agresión física y moral”; que “están obligados a realizar tareas asistenciales ajenas a su profesión”; que “las malas condiciones de trabajo producen cada vez más enfermedades profesionales”, etc.

Ante todo, hay que decir que estas creencias, algunas de larga data, sobreviven y se reproducen por dos razones básicas: primero, porque se asientan en algún fragmento de realidad, y segundo, porque hay grupos interesados en sostenerlas a lo largo del tiempo. No olvidemos que, al igual que cualquier otro grupo o fenómeno social, los maestros existen de dos maneras: como realidad objetiva que se deja medir y contar (por edad, antigüedad, género, lugar de trabajo, etc.) y como objeto percibido, representado por ellos mismos o por los demás, es decir, por todos aquellos que tienen algún interés en “hablar” de ese objeto. Es aquí donde se establece una lucha por los nombres y cualidades que adjudicamos a las cosas.

Pero los viejos prejuicios no son fáciles de erradicar. Hasta los periodistas les piden a los expertos que digan cómo son los maestros argentinos. En cierta ocasión, un reconocido psicopedagogo español le preguntó al ministro de Educación de la Argentina durante la presidencia de Carlos Menem: “Ministro, ¿cómo están los docentes en su país?”, y el ministro le respondió: “Los docentes argentinos están muy bien, fíjese que todos van a trabajar en auto”. Más o menos en la

misma época, una dirigente de un sindicato docente decía que los docentes argentinos estaban “por debajo de la línea de pobreza”. Es evidente que tanto el ministro como la sindicalista hacían generalizaciones abusivas e interesadas. Para liberarnos de los mitos opuestos de “el maestro víctima versus el maestro culpable”, nada mejor que superar las frases hechas que condenan o elogian sin otro fundamento que un arsenal de viejos prejuicios.

Lectura para los estudiantes.

«Lo que falta es vocación. Los docentes de hoy trabajan sólo para ganar un sueldo, no se comprometen con lo que hacen.»

Son muchos los que acusan a los docentes de no tener vocación, de trabajar sólo por dinero, de no querer la profesión. La falta de vocación sería entonces la causa del mal desempeño. Se ha señalado en más de una ocasión que el trabajo en la docencia es diferente del trabajo en otras actividades. Muchos docentes incluso destacan el carácter “vocacional” que distinguiría a su oficio. Ahora bien, esta perspectiva ha sido muy cuestionada porque iría en desmedro de un adecuado reconocimiento laboral y salarial de la profesión. Para entender las tensiones en torno al concepto de “vocación”, vale la pena revisar las acepciones del término.

La primera tiene que ver con el “innatismo”. En un mundo ideal, una vocación no se elige, se “descubre”, porque es algo así como un llamado, una predisposición, un mandato escrito en cada uno de nosotros. Una vocación es un imperativo, algo para lo cual hemos sido hechos, algo que da razón y sentido a nuestras vidas y no un simple medio para obtener dinero, poder o fama.

El mito religioso de la predestinación fue reemplazado por una suerte de psicologismo que considera que cada individuo, en virtud de su carácter y sus rasgos personales (que los tests de orientación vocacional pueden revelar), está orientado a ejercer

una u otra actividad ocupacional. Por otro lado, cierto “sociologismo” puede cumplir la misma función explicativa. Ya no se trata de buscar en lo más profundo de la subjetividad personal las orientaciones básicas para explicar la “no elección” de la carrera docente. Según la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, un estudio realizado en 2010 indicaba que el 42% de los docentes manifestó ser hijo, hermano o cónyuge de un enseñante. Esta situación ha configurado el llamado “fenómeno de endogamia docente”, esto es, la reproducción de los docentes en ciertas familias y círculos sociales o, lo que es lo mismo, otra forma de considerar la ocupación docente, no como una profesión elegida por deliberación y cálculo, sino como resultado de una suerte de determinismo social.

Y aquí aparece la segunda dimensión de la vocación, relacionada con el desinterés y la entrega: el maestro se convierte en heredero del sacerdote o el apóstol; su trabajo es una misión que lo trasciende y se vuelve socialmente más valioso cuanto más sacrificio exige. El maestro vocacional es feliz con lo que hace, y no le importa mucho la retribución. Como el deportista amateur, hace lo que hace por placer, no como un medio para ganarse la vida.

Este viejo mito hunde sus raíces en el origen de los sistemas educativos estatales y laicos de la mayoría de los países occidentales y cristianos de Europa y América Latina. Pero no se trata de un mito muerto, sino todo lo contrario: continúa vivo en la conciencia social y funciona como una expectativa que presiona a todos y cada uno de los docentes. La vocación exige, en suma, una entrega total. Es una identidad antes que una actividad. Este tiende a ser el parámetro utilizado para evaluar socialmente a los maestros. Es obvio que la distancia entre el ideal y la realidad hace que la mayoría de los maestros de carne y hueso estén muy lejos de satisfacer semejantes expectativas.

La tercera y última dimensión de la vocación remite al compromiso ético y moral con el otro. En los servicios personales (ya sea la docencia o la medicina), el buen desempeño del oficio requiere algo más que la competencia y la pericia técnica: un buen prestador debe honrar su compromiso con el bienestar y la felicidad del otro. En este sentido, es legítimo

esperar que un buen maestro respete y en cierto sentido estime a sus estudiantes y se interese por su felicidad presente y futura.

La fuerza de la idea de la vocación, en sus tres dimensiones por lo general indiferenciadas, se hace sentir en la mentalidad de los propios docentes. En una investigación llevada a cabo en 2009 y coordinada por Emilio Tenti Fanfani, el 67% de los estudiantes de magisterio de la Argentina afirmó que “lo más importante para ejercer la docencia es ‘tener vocación’”. Sin embargo, todo indica que la vocación es una respuesta a una “presión social” o un “deber ser” antes que una realidad efectiva. En muchas entrevistas no estructuradas es frecuente que los maestros afirmen que “nunca pensaron en ser docentes” y que comenzaron a desempeñar esa actividad llevados por las circunstancias, como aquellos que tienen los títulos profesionales más diversos (desde arquitectos hasta sociólogos, pasando por psicólogos, médicos, etc.) y ante las dificultades de inserción laboral específica encontraron en la enseñanza un empleo remunerado y estable que sustituye o bien complementa su “primera profesión”.

¿Cómo conciliar la vocación con el hecho de que, en el mismo estudio antes citado, casi el 38% de los encuestados reconoció que cursó una carrera universitaria antes de ingresar a un instituto de formación docente? Más aún, muchos de los que hoy cursan una carrera docente aspiran en el futuro a estudiar una carrera no docente. Este desfase entre aspiraciones y posibilidades de alguna manera se resuelve “haciendo de la necesidad virtud”. Al igual que cualquier otro agente social, el docente “hace lo que puede” y reviste esa acción de sentido vocacional, satisfaciendo de esta manera una suerte de exigencia social que pesa más en ese oficio que en muchos otros.

Claro que, más temprano que tarde, la idea de vocación da paso a la realidad del “trabajo” y la “profesión”. Detrás de la “respuesta a un llamado” asoma lo posible, lo que está al alcance de la mano. La predestinación deja su lugar a la necesidad y a la evidencia del alto porcentaje de endogamia. Las actitudes de “entrega y desinterés” ceden ante la lucha por el salario y las condiciones de trabajo. Y junto al “compromiso ético-moral” y la idea de

“misión”, en muchas ocasiones se instalan la desidia, la desconfianza, el desinterés, la rutina y el malestar, aspectos negativos que funcionan como defensas contra el déficit de sentido, los bajos salarios, las malas condiciones laborales, el prestigio social disminuido y la falta de autoridad que, entre otras cosas, caracterizan la experiencia docente no sólo en la Argentina, sino también en muchos países de Occidente.

«La docencia es una ocupación cada vez menos prestigiosa en la sociedad. La sociedad respeta poco al docente y apenas reconoce el trabajo que hace. A veces incluso lo culpa de la crisis de la educación.»

Algunos creen que hubo un tiempo en que el docente era una figura muy prestigiosa y respetada en la sociedad. Sin embargo, basta hacer un poco de historia para observar que desde siempre los maestros se lamentaron del escaso reconocimiento y consideración que se les dispensaba. Por otra parte, en ese mítico pasado en que “la docencia tenía prestigio social”, los intelectuales y universitarios solían referirse a los docentes como ¡“los pobres” o los “humildes maestros de escuela”! Una cosa es ser maestro y otra muy distinta es ser calificado como “un maestro”, es decir, alguien que tiene “discípulos” que reconocen su deuda con él. Pero ese título de maestro no se obtiene en las escuelas normales ni tiene estatuto jurídico, más bien se basa en una trayectoria socialmente reconocida en un campo de actividad determinado.

Por un lado, hoy existe una especie de tensión entre los discursos sociales que valoran simbólicamente la función que cumplen los docentes (suele decirse que es un oficio “sublime”, “estratégico para formar a los ciudadanos del futuro”, etc.) y los premios y recompensas que se asignan a su trabajo.

Por otro lado, desde hace algún tiempo el prestigio de los docentes es deliberadamente atacado desde el espacio político-ideológico de la derecha neoliberal, que considera que tanto ellos como sus sindicatos son los principales responsables de la “crisis de la educación” y los bajos rendimientos en materia de aprendizaje, tal como los miden las

pruebas nacionales e internacionales de evaluación. La proliferación y masificación de la docencia conspira contra su propio prestigio y reconocimiento social. Por lo general tienden a valorarse más las ocupaciones altamente calificadas, escasas y con alta demanda social.

Por último, el prestigio social es un concepto relativo. Es obvio que en una comunidad rural, donde el promedio de escolaridad es bajo, la figura del docente gozará de un reconocimiento social más elevado que en un contexto urbano donde la escolaridad promedio de los padres de los estudiantes es muy elevada (títulos universitarios de grado y posgrado).

Para prestigiar el magisterio algunos proponen políticas voluntaristas, campañas publicitarias incluidas. Es probable que no sea ese el modo más adecuado de lograr el objetivo. Si se eleva el capital cultural y científico de los docentes, se enriquecen sus condiciones de trabajo, se confía más en su autonomía, se estimula la responsabilidad laboral mediante controles entre pares y se mejoran sensiblemente los salarios, el prestigio social “se dará por añadidura”.

Actividad. Momento grupal

B- A partir de las siguientes preguntas disparadoras, establecer un intercambio oral donde se pongan en tensión las propias representaciones sobre el oficio docente y las planteadas por los autores.

- ¿Cuáles son los elementos que se tienen en cuenta al momento de la elección de una carrera, profesión u oficio?
- ¿Hay experiencias en su vida que incidieron en la decisión de elegir la docencia como carrera?
- ¿El contenido de los mitos se condice con sus preconcepciones?
- ¿Puede compartir algún otro mito acerca del ser docente?

Estudiantes de la Tecnicatura Superior en Economía Social

Leer el siguiente fragmento del Diseño Curricular de la carrera elegida:

“La Tecnicatura Superior en Economía Social para el Desarrollo Local surge como alternativa para dar respuesta a las necesidades socio económicas, proponiendo articular a los distintos actores sociales para potenciar los recursos endógenos locales tradicionales y no tradicionales, recomponiendo los tejidos estructurales rotos, adoptando nuevos perfiles de especialización y recuperando y desarrollando capacidades productivas para resolver las necesidades y derechos de la población e integrar el sistema económico global, nacional y regional. Se trata de promover tanto el uso de los recursos naturales como los humanos y simbólicos y de recuperar conocimientos tácitos para la producción, y de acceder a nuevas tecnologías sustentables, orientadas a resolver el sistema de necesidades de los ciudadanos.

La Economía Social junto al Desarrollo Local, constituyen un sistema de relaciones económicas y sociales que pueden ser consideradas herramientas de inclusión social, de desarrollo y de ciudadanía plena, en tanto que, posibilitan la solidaridad y las diversas formas de organización para la producción económica comunitaria. Cabe consignar, que en los últimos años se ha registrado una multiplicación de formas de organización autogestivas y asociativas, que constituyen perfiles de una “nueva” economía social, tales como iniciativas de pequeños microemprendedores, unidades productivas de subsistencia, empresas recuperadas por los trabajadores, ferias sociales, clubes de trueque y sistemas de comercialización alternativos, formaciones de cooperativas de producción y de servicios con fuertes apoyos locales, provinciales y nacionales y otras experiencias del estilo.”

Ahora les proponemos la lectura del siguiente fragmento del texto ¿Qué es el tercer sector?

De Verónica Paiva

1. Introducción

En este artículo aclaramos algunas nociones relativas al Tercer Sector, ya que se trata de

un concepto que presenta complejidades. Entre ellas, podemos mencionar la diversidad de las organizaciones que lo conforman; inclusive, hasta el nombre utilizado por los autores para denominar este sector de instituciones que actúa por fuera del Estado, son cuestiones que aún continúan en debate y sobre las que no existen precisiones teóricas. De allí que este trabajo pretende aclarar algunos conceptos centrales que sirvan para iluminar a este conjunto heterogéneo de organizaciones que actúan desde el sector sin fines de lucro.

Para ello, en el primer punto precisaremos el momento de surgimiento de este “nuevo sector” a nivel internacional y nacional y las razones que motivaron su expansión; en el segundo punto, repasaremos el tipo de organizaciones que lo conforman y sus características principales. En el tercer punto nos centraremos especialmente en la organización “cooperativa” y, finalizando, en el cuarto punto reseñaremos algunos casos concretos de experiencias “asociativas” que se dieron en la Argentina en los últimos años.

2. ¿A qué se llama Tercer Sector? ¿Cuándo y por qué surge en el escenario internacional y nacional?

Suele llamarse Tercer Sector a un conjunto de instituciones cuya característica principal es ser “privadas pero no lucrativas” y desenvolverse en el espacio público para satisfacer demandas no satisfechas ni por el Estado, ni por el Mercado.

Se trata de un espectro altamente diverso de organizaciones que actúa dentro del sector no lucrativo (Organizaciones no Gubernamentales, Fundaciones, Comedores Escolares, Cooperativas, etc.), a la que los autores suelen denominar de diferentes modos, tales como: Sector No Lucrativo o Sin Fines de lucro, Economía Social o Solidaria, Tercera Vía o Tercer Sector.

Esta diferencia en las denominaciones se liga únicamente a los aspectos centrales que los autores toman en cuenta para referirse a ellas. Así, quienes ponen el acento en sus características “no lucrativas” suelen llamarlo sector sin fines de lucro; quienes ponen el énfasis en su rol en la generación de empleo o en la asistencia a los sectores carenciados

(como las cooperativas o las mutuales) suelen referirlas como instituciones de la economía social o solidaria y quiénes la visualizan como un nuevo espectro de organizaciones –como una “totalidad” o “conjunto”– las llaman Tercer Sector o Tercera Vía.

Más allá de las terminologías utilizadas, lo cierto es que las mismas no modifican el papel que hoy cumplen estas instituciones en la escena social y que la mayoría de los autores usan alternativamente uno u otro apelativo para referirse a ellas (particularmente, el de Tercer Sector o Economía Social). Lo que interesa reseñar en esta instancia es: ¿Cuándo y por qué razones toma fuerza a nivel internacional y nacional el llamado Tercer Sector?

En este sentido, suele distinguirse entre una nueva y una vieja generación de instituciones de la economía social o solidaria.² Los autores señalan que la economía social no es un fenómeno nuevo sino que aparece con el propio capitalismo, ya que en la primera mitad del siglo XIX se expanden las primeras sociedades de socorro mutuo, las cooperativas de ahorro, crédito o consumo, las mutuales o sociedades de beneficencia que intentan responder al desamparo de la clase trabajadora que no disponía de los recursos necesarios para afrontar situaciones de enfermedad, accidente o muerte.

Entre las décadas de 1970 y 1980 se asiste al surgimiento de una nueva generación de instituciones de la Economía social o del Tercer Sector, como resultado de una nueva serie de problemáticas que aparecen con la sociedad postindustrial. Particularmente, dos:

– El surgimiento de nuevas crisis de desempleo y la caída de las instituciones tradicionales del Estado de Bienestar para satisfacer demandas ligadas al trabajo y la asistencia a los sectores carenciados. Concretamente, la desaparición del empleo estable, el aumento del trabajo por contrato o directamente sin regulación legal (en “negro”) provocaron la aparición de amplios sectores poblacionales sin ningún tipo de cobertura o resguardo por parte de las instituciones prototípicas del Estado de Bienestar (Obras Sociales, jubilaciones, indemnizaciones por despidos o accidentes de trabajo, etc.).

– En segundo lugar, la aparición de “nuevos sujetos sociales” portadores de “demandas no

tradicionales” tales como los movimientos ambientalistas, las minorías étnicas o sexuales o de derechos de género (derechos de la mujer). Se trata de actores y demandas nuevas que no estaban contempladas por las instituciones del Estado de Bienestar que se focalizaban esencialmente en el trabajador y sus derechos (estabilidad en el empleo, cobertura social, resguardo en el trabajo).

En este nuevo escenario, en donde se conjugan demandas “tradicionales” no satisfechas (desempleo creciente, falta de cobertura en salud, problemáticas habitacionales y aumento de la pobreza en general), unido a la aparición de otro conjunto de “demandas no tradicionales” sostenidas por nuevos actores sociales (ambientalismo, etc.), comienzan a surgir en la escena pública una serie de organizaciones que intentan suplir las falencias del Estado o de reclamarle la regulación de derechos no contemplados: cuidado del ambiente, derechos de minorías étnicas o sexuales, derechos civiles, etc.

Como ya dijimos, se trata de un conjunto de organizaciones altamente diversas tanto en lo relativo al tipo y grado de organización (ya que se incluyen dentro del Tercer Sector desde el mero comedor barrial, pasando por las fundaciones empresariales o las ONG de nivel internacional como Greenpeace), como por el tipo de demanda que pretende satisfacer (empleo, salud, defensa de derechos de los ciudadanos, ambiente, minorías).

Es justamente esta fuerte heterogeneidad lo que dificulta caracterizar con precisión, cuáles son los alcances y objetivos de todo este conjunto organizacional ubicado dentro del denominado Tercer Sector. Más allá de ello, en el punto siguiente daremos algunas precisiones que permiten caracterizar el tipo de instituciones que se incluyen dentro de este espectro institucional.

En términos generales, puede decirse que se trata organizaciones sin fines de lucro que cumplen distintos objetivos:

– Algunas se desenvuelven en el marco de la economía global y en forma concomitante a la economía de mercado y las acciones del Estado, haciéndose cargo de actividades

descuidadas o desprotegidas por estos sectores. Su particularidad es que intervienen desde el ámbito de la producción de bienes y servicios. Por ejemplo, aquellas que se ocupan de generar empleos para los sectores postergados a través de la promoción de micro y pequeñas empresas, el desarrollo de empresas asociativas o cooperativas.

- Otro conjunto de instituciones tiene como característica primordial, la prestación de asistencia a la población vulnerable (comedores barriales y escolares, fundaciones empresarias que realizan donaciones a hospitales, escuelas, barrios carenciados), o la organización conjunta para acceder a servicios no cubiertos por el Estado (sociedades de fomento u organizaciones vecinales que se unen para resolver problemas tales como el servicio de agua, gas o pavimentos en el barrio).

- Por fin, otro espectro de instituciones tiene como rasgo prototípico el reclamo o la defensa de derechos de diverso orden: ambientalismo, derechos humanos, denuncia anticorrupción o transparencia política, defensa del consumidor. A pesar de su diversidad, el rasgo común de todas ellas es que se desenvuelven en el espacio público para “reclamar o defender” derechos no contemplados.

Cabe decir que en muchos casos se trata de instituciones nuevas y en otros de antiguas organizaciones que se aggiornan para atender nuevas problemáticas. Vale entonces hacerse la siguiente pregunta: Dado que desde antaño existió un espectro de organizaciones no lucrativas tendientes al socorro y la ayuda mutua, ¿desde cuándo y por qué razón comienza a llamársele Tercer Sector? En este sentido, el aspecto novedoso que surge entre las décadas de 1970 y 1980 es que comienzan a ser visualizadas como un “sector”. Justamente, como un Tercer Sector nacido desde la sociedad civil, que se mueve en paralelo con el Estado (primer sector) y el mercado (segundo sector), para atender necesidades o defender derechos no resueltos por los otros dos sectores.

Actividad. Momento grupal

a- Luego de la lectura, compartir en pequeños grupos, las reflexiones teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué percepción del futuro laboral podría interpretar?
- ¿Se condice con las expectativas o las representaciones que tenía respecto de la carrera elegida?
- Pensando en el futuro laboral, en su zona de residencia o en otros posibles lugares donde sea posible trabajar; se los invita a realizar un punteo de organizaciones/ instituciones y/o sociedad civil con las cuales podrían elaborar un proyecto. Luego describir cuáles serían sus aportes como futuros profesionales.

Estudiantes de la Tecnicatura Superior en Psicopedagogía

La psicopedagogía como ciencia y profesión en el contexto iberoamericano Emilio Ortiz La psicopedagogía como ciencia posee una dinámica peculiar y constituye también una profesión importante y con identidad propia, ya que su pertinencia y efectividad han sido demostradas reiteradamente en la solución científica de múltiples problemas educativos. Su aparición y desarrollo es ubicado, desde el punto de vista histórico, como resultado evolutivo de la psicología y la pedagogía como disciplinas de base. Pero esta afirmación es relativa, ya que desde el punto de vista lógico en la propia gestación de estas disciplinas, varios de sus precursores más destacados desarrollaron su labor creadora en estrecha relación con la docente, lo cual influyó notablemente en sus contribuciones teóricas, como por ejemplo, en los casos de Skinner (1973), Vigotsky (1991), Piaget (1981) y Rogers (1985), cuyos aportes han impactado significativamente en el contexto social y educativo iberoamericano. En los estudios históricos sobre la psicología y de la pedagogía como disciplinas independientes, es fácilmente constatable el carácter permanente y promisorio de los conocimientos psicopedagógicos al valorar las ideas de sus representantes más destacados, ya que la educación ha sido el laboratorio natural e ideal en la gestación de esta ciencia interdisciplinaria. Sin embargo, todavía son insuficientes los estudios que contribuyen a profundizar sobre el desarrollo y la pertinencia de la psicopedagogía como ciencia y como profesión en los países iberoamericanos. En este capítulo se realizan algunas valoraciones que pueden contribuir parcialmente a resolver esta carencia. LA PSICOPEDAGOGÍA COMO CIENCIA INTERDISCIPLINARIA El interés y la preocupación constante por hallar una fundamentación psicológica de la pedagogía se remonta a la historia de la cultura grecolatina, ya que Platón y Aristóteles se refirieron a la constitución de la personalidad del individuo y a la forma de cómo orientar a la naturaleza humana para conseguir mejores resultados (Prieto, 1985). El término psicopedagogía es aceptado dentro de las ciencias de la educación no solo como campo del conocimiento científico, sino como carrera universitaria. Sus antecedentes están en la psicología aplicada a la educación por el interés de los psicólogos en las características de la psiquis infantil en relación con las tareas de la enseñanza y la educación, así como por la necesidad de organizar el proceso pedagógico sobre una base psicológica, es decir, conocer a las personas antes de educarlas (Yaroshevsky, 1983). La psicopedagogía emerge como disciplina científica a inicios del siglo

XX, inicialmente a través de una práctica profesional que conjugaba saberes de la psicología y la pedagogía para intervenir ante problemas en los aprendizajes escolares de los alumnos (Azar, 2012). El término se fue normalizando progresivamente junto con otros derivados, tales como psicopedagógico y psicopedagogo, en los años 30 se determinan los principios de su fundamentación y consolidación con su correspondiente generalización en Europa, en América y en el ámbito anglosajón (Moreu y Bisquerra, 2002). En los Estados Unidos se destacan varios precursores de la integración psicopedagógica: W. James (1842-1910) como fortalecedor de la interrelación e interdisciplinariedad de la psicología y la pedagogía; E. Thorndike (1874-1946) contribuyó a la rigurosidad y a la autonomía de la psicología de la educación, así como J. Watson (1871- 1958). En Suiza, E. Claparede (1873-1940), los franceses A. Binet (1857-1911) y T. Simón (1858-1918), así como K. Lewin (1890-1947) en Alemania. En Latinoamérica un numeroso abanico de fenómenos psicológicos ha tenido aplicación directa al campo de la educación como terreno de muchos y patrimonio exclusivo de nadie. Desde el punto de vista histórico a las relaciones entre la psicología y la pedagogía se le llamó psicopedagogía por influencia europea, criterio que fue desplazado por el término psicología educativa o educacional, a partir de los años 50 por influencia norteamericana (Orantes, 1993). La psicopedagogía constituye una muestra fehaciente de la tendencia general de las ciencias hacia la integración interdisciplinar en la actualidad, a partir de la madurez científica alcanzada por la psicología y la pedagogía como disciplinas independientes, ya que para abordar cualquier consideración de carácter interdisciplinario, primero se debe partir de la disciplinariedad. La disciplina constituye un categoría organizadora del conocimiento científico con su autonomía, fronteras delimitadas, lenguaje propio, técnicas y teorías exclusivas (Morín, 2003). 64 Las disciplinas se instituyen en el siglo XIX con la aparición de las universidades modernas y se desarrollan con el auge de las investigaciones científicas en el siglo XX. La disciplinariedad es entonces la organización de la ciencia en diversas disciplinas. Desde un enfoque histórico la disciplinariedad constituye un resultado de la fecundidad del desarrollo científico, ya que delimita un dominio de competencia sin el cual el conocimiento se volvería fluido y vago (Morín, 2003). El concepto de disciplina presupone un objeto de estudio científico plenamente identificado y propio para cada ciencia, en su objetividad y homogeneidad. Una disciplina está formada por un corpus de conocimientos teóricos, por procedimientos de investigación y por una práctica

profesional acumulada, con un componente institucional y socio histórico, así como por una comunidad, redes de conocimiento y comunicación, una tradición, estructura conceptual, modos de investigación y cuerpos profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos. El concepto de disciplina presupone un objeto de estudio científico plenamente identificado y propio para cada ciencia en su objetividad y homogeneidad. La concepción disciplinaria, que constituyó un resultado valioso en el avance de las ciencias, se fue convirtiendo en una rémora por el riesgo cada vez creciente de hiperespecialización del investigador y cosificación del objeto, concebido como cosa en sí y desvinculado de la realidad (de la cual es abstraído) y de sus relaciones con otros objetos, con los cuales está indisolublemente relacionado. Precisamente, la interdisciplinariedad constituye una solución a la contradicción entre la unidad del saber y su multiplicidad fenomenológica. Los límites disciplinarios, tan necesarios en el surgimiento y desarrollo de las ciencias en su evolución, terminaron aislando las disciplinas unas de otras, y por tanto, ofreciendo una visión fragmentada y parcializada de la realidad. Si la historia oficial anterior de la ciencia es la disciplinariedad, en estos momentos la interdisciplinariedad constituye su continuidad lógica, el promisorio desarrollo de las diferentes disciplinas científicas fueron profundizando tanto en sus respectivos objetos, que condicionaron la necesidad de investigar sus relaciones e intercondicionalidades internas desde nuevas concepciones teóricas más abarcadoras. Pero la reflexión sobre la interdisciplinariedad sólo tiene sentido en un contexto disciplinario, ya que presupone, al menos, la existencia y la presencia de una acción recíproca. Entre disciplinariedad e interdisciplinariedad existe una relación dialéctica, ya que una presupone a la otra, se niegan y a la vez se presuponen (Lenoir y Hasni, 2004). 65 En la actualidad se habla no solo de interdisciplinariedad, sino también de transdisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad y polidisciplinariedad y, aunque los autores en muchos casos ofrecen definiciones diferenciadoras entre estos términos, en realidad son matices del mismo fenómeno que refleja la necesidad de una concepción más compleja e integradora de la realidad en objetos de estudio más completos, que trascienden su comprensión disciplinar. La interdisciplinariedad es el establecimiento de nexos recíprocos, interacciones, intercambios múltiples y cooperación entre las ciencias particulares que tienen un común objeto de estudio desde perspectivas diferentes, o que se aproximan a las propiedades y relaciones específicas de ese objeto con distintos aparatos

teóricos y metodológicos para desentrañar los diversos aspectos de su esencia, con el propósito de lograr un conocimiento cada más integral del mismo y de las leyes que rigen su existencia y desarrollo (Castro, 2000). Para argumentar la existencia de relaciones interdisciplinarias entre dos ciencias, se deben tener en cuenta varios elementos de carácter epistemológico:

- La precisa delimitación del nuevo objeto interdisciplinario a partir de los objetos disciplinares ya existentes.
- El nivel de desarrollo teórico previo de las disciplinas subyacentes y su nivel de madurez alcanzado.
- El desarrollo histórico anterior que ha condicionado la nueva concepción interdisciplinaria.
- La determinación de los supuestos epistemológicos interdisciplinarios que sirven de sustento teórico general.
- La elaboración de principios interdisciplinarios que integran y trascienden a los principios disciplinares ya establecidos.
- La distinción de aquellos conceptos que reflejan su esencia interdisciplinaria, los cuales adquieren un contenido más rico e integrador.
- Los nuevos cauces investigativos que generan y los problemas prácticos profesionales que pueden resolver con la nueva concepción interdisciplinaria.

La concepción interdisciplinaria tiene la ventaja de que permite una visión integral del objeto de estudio, estimula la aparición de nuevas propuestas teóricas y metodológicas novedosas para la solución de los problemas científicos y contribuye a elevar el potencial teórico de las ciencias, y por tanto, incrementar su pertinencia ante las crecientes demandas del desarrollo social.

Actividad. Momento grupal

a- Luego de la lectura, compartir en pequeños grupos, las reflexiones teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué percepción del futuro laboral podría interpretar?
- ¿Se condice con las expectativas o las representaciones que tenía respecto de la carrera elegida?
- Pensando en el futuro laboral, en su zona de residencia o en otros posibles lugares donde sea posible trabajar; se los invita a realizar un punteo de organizaciones/ instituciones y/o sociedad civil con las cuales podrían elaborar un proyecto. Luego describir cuáles serían sus aportes como futuros profesionales.

Actividad.

Producción final:

Para estudiantes de carreras docentes:

- Reunirse en pequeños grupos y mencionar los mitos trabajados, junto con el análisis realizado para su deconstrucción. Realizarlo en un papel afiche para compartir con el resto de los compañeros y compañeras y docentes.

Para estudiantes de las Tecnicaturas:

- Reunirse en pequeños grupos y plasmar en un afiche los posibles lugares de inserción laboral cercanos a su localidad, explicitando algunas intervenciones en función de una demanda hipotética.

Encuentro 2

Preparase para leer

Actividad 1 Momento individual

1. Al finalizar la clase, un profesor o profesora del Instituto te indica leer determinado texto para la semana próxima.
¿Qué pasos vas a seguir para llevar a cabo esta tarea? Escribí un texto breve para explicarlo (hasta dos párrafos).
Podés tomarte un tiempo para reconstruir mentalmente la forma en que solías encarar la lectura de un texto durante la escuela secundaria o en otras instancias formativas, y pensar si lo harías de la misma manera.

Momento en grupos de no más de 4 integrantes

2. Compartan sus textos en pequeños grupos e intercambien sus opiniones.
 - a. ¿En qué coinciden sus modos de encarar la lectura de un texto de estudio? ¿En qué observan diferencias?
 - b. ¿Alguien señaló las acciones que realiza antes de leer, para enmarcar o contextualizar la tarea? Por ejemplo: buscar información sobre el autor, leer el título del texto e imaginar qué tema va a tratar, observar el programa de la materia e identificar en qué unidad se encuentra el texto, entre otras opciones. Escriban un texto breve para explicar lo conversado. (hasta dos párrafos).

Momento en grupo general

3. A partir de lo conversado en los grupos, reflexionen entre todos y con los y las docentes del curso; pregúntense: ¿contextualizar el material de lectura antes de comenzar a leer facilitaría una comprensión más profunda del texto? ¿Por qué? ¿Qué cosas creen importante hacer para contextualizar el material de lectura?

Actividad 2 Momento grupal

Reúnanse en grupos de hasta 4 personas, lean en voz alta el texto **No leemos siempre de la misma manera**.

El texto ofrece información importante para encarar la lectura cuando estudiás.

Realicen una lectura entre todas y todos.

Primero pueden revisar la extensión del texto.

Pueden distribuirse fragmentos del mismo, y leer una parte cada uno de los miembros del

grupo; o sólo una persona del grupo leerles al resto.

Para leer

No leemos siempre de la misma manera

La lectura no es una práctica que se lleva a cabo siempre de la misma manera, sino que varía en función de diferentes cuestiones. Por ejemplo:

1. La clase de texto. Si te gusta leer historietas, seguramente no lo hagas del mismo modo, ni en la misma posición, ni en los mismos lugares que lees un manual de Historia.
2. El conocimiento sobre el tema. Los lectores más entrenados o que dominan mejor el tema tienen una actitud más distendida frente al texto, mientras que los lectores novatos, menos entrenados o que desconocen el texto se mantienen en estado de alerta y desconfían de sus interpretaciones.
3. El propósito. Leemos en diagonal cuando sólo buscamos pasar el rato, por ejemplo, al “leer” un diario, un folleto o revisar los estados en una red social. Pero si queremos volvernos expertos en el tema que estamos leyendo vamos a leer en profundidad, con detenimiento.

En el Nivel Superior, leer para estudiar supone unas formas específicas de abordar los textos. Entre otras cuestiones, es imprescindible que sepas qué es lo que vas a leer (un capítulo de un libro, un ensayo, una nota de opinión, etc.), para qué vas a hacerlo, qué tenés que “buscar” allí, con qué otros textos de la misma asignatura se relaciona lo que estás leyendo. También es muy importante que te preguntes: ¿por qué será que el profesor o profesora piensa que puede ser útil el texto para tu formación? ¿Cuán difícil, aburrido, divertido, novedoso, etc. podría resultarte?

Los lectores más entrenados realizan todo esto y mucho más antes de leer, a veces incluso sin ser del todo conscientes de la importancia de lo que hacen. En efecto, para lograr un mayor grado de comprensión durante la lectura es necesario contextualizar el material, activar conocimientos previos y establecer objetivos claros. De lo contrario, cómo vas a saber qué es importante y qué no lo es, cuáles son los conceptos claves y qué se espera que sepas luego de la lectura.

A continuación, te ofrecemos información importante para encarar la lectura cuando estudiás, que te permitirá construir un GPS para llegar a buen puerto.

Explorar el texto

Una de las primeras acciones que todo lector debe realizar es explorar el texto.

Aquí “explorar” es sinónimo de *mirar por arriba, ojear* o, incluso, *chusmear* el material.

Cuando explorás el texto es conveniente detenerse en ciertas partes que permiten obtener algo de información. Por ejemplo:

- el título, que suele indicar el tema general que se va a abordar en el trabajo;
- el lugar y la fecha de publicación pueden sugerir “desde dónde” habla el autor (no es lo mismo pensar la educación desde Latinoamérica que desde Europa, dado que cambian los problemas o los puntos de vista) y cuándo (para conocer si se trata o no de un texto actual);
- los subtítulos ofrecen una pista sobre cómo se organiza el razonamiento del autor y cuáles son los puntos en los que se va a ir deteniendo a medida que avanza;
- los gráficos, tablas y cuadros suelen resumir conceptos clave u ofrecer ciertos datos (como en el caso de los mapas y los datos estadísticos presentados en forma de barras, tortas, etc.) en los que se apoya el desarrollo del texto;
- más adelante en tu carrera, la bibliografía “esa lista de textos que aparece comúnmente al final” te va a decir mucho más de lo que te dice hoy, dado que permite inferir con quiénes acuerda o con quiénes discute el autor o autora a quien estás leyendo.

En relación con el último punto, es conveniente buscar información sobre el autor antes de leer el texto, dado que abordará el tema desde el marco teórico en que se formó o al que adhiere. Por ejemplo: los problemas del campo educativo pueden ser analizados desde la Didáctica General, la Psicología Educacional o la Antropología Social, entre otras disciplinas, y cada enfoque supone una interpretación diversa de la realidad.

Finalmente, es importante que sepas que muchos de los textos académicos se organizan en tres grandes secciones: introducción, desarrollo y cierre. El desarrollo es la parte más “densa”, la que posiblemente te resulte más difícil de comprender, dado que presenta gran cantidad de conceptos y explicita las relaciones que se establecen entre ellos. Contrariamente, la introducción y el cierre no sólo suelen ser más sencillos, sino que, además, facilitan el acceso al desarrollo. La introducción funciona como “antesala” del texto, es su “puerta de acceso”: allí el autor o autora suele presentar el tema, señalar desde qué marco teórico lo va a abordar, indicar cuál es su objetivo, etc. Es decir, te dice qué “va a pasar” en las páginas que siguen.

La conclusión suele ser como una introducción invertida, en espejo: aquí se indica qué “pasó” en el texto, se resumen las principales ideas, se reiteran los conceptos clave y, eventualmente, se sacan algunas conclusiones y se plantean nuevas preguntas que no se han resuelto y que podrían explorarse. Cuando el texto te resulte demasiado novedoso, cuando el tema sea desconocido para vos, leer estas dos secciones antes de abordarlo en su totalidad te va a permitir hacerte una idea de su complejidad y anticipar el contenido.

Ubicar el texto en el marco de la asignatura: el programa

Muchos estudiantes sencillamente toman un texto y lo leen, sin preguntarse por

qué ni para qué. Sin embargo, detrás de cada uno de los artículos o capítulos de libros que forman parte de un programa hay muchas ideas, dado que los docentes seleccionan cuidadosamente el material de lectura: cada texto responde a una decisión. Entonces, parte de la tarea del lector es identificar el sentido de ese texto en el marco de esa asignatura específica. Por eso, el programa de la materia es una herramienta clave.

¿Qué información proveen? Los programas de las materias o asignaturas suelen comenzar con una fundamentación, en la que el docente a cargo explica por qué la asignatura es importante para la formación de sus estudiantes y describe brevemente “de qué va”: el recorrido, las teorías, los temas. En esta sección podrás descubrir cuál es el sentido general del texto que vas a leer, en el marco de qué conjunto de ideas y teorías se espera que lo comprendas.

A continuación, los programas incluyen objetivos de aprendizaje, es decir, indican qué deben lograr los estudiantes: conocer la teoría tal, comprender los debates existentes en el campo cual, ubicar temporalmente determinados hechos, formular criterios, etc. Estos objetivos te permiten comprender, por lo tanto, qué espera el profesor o profesora de vos.

Además, los programas ordenan los contenidos en unidades, ejes, módulos o bloques. Cada uno corresponde a un conjunto de contenidos que se agrupan porque tienen algo en común. Por ejemplo: una materia puede presentar la historia de la educación argentina organizada en unidades por período histórico, o por problemas, o por modelos teóricos explicativos. En cada unidad, el docente indica la lista de temas que vas a aprender. Por ejemplo, en una unidad sobre el origen del sistema educativo moderno, los temas pueden ser “fundación del sistema”, “debates en torno al modelo a implementar”, “Estado-nación”, etc. Entonces, identificar la unidad a la que corresponde el texto te permite saber por qué el profesor o profesora te indica leerlo. Al cotejar el título o algún subtítulo del material de lectura con la lista de temas de esa unidad, seguramente identifiques cuáles son los conceptos clave o ideas principales.

Finalmente, el programa te permite establecer relaciones entre los textos que conforman una materia: si los agrupás por unidades, sabrás cuáles abordan temas comunes. De esta manera, tu lectura deja de centrarse en un único texto para pasar a ser hipertextual: podés “linkear” cada lectura con las demás.

Revisar apuntes de clase

En muchas ocasiones, el o la docente encarga la lectura del texto sin haber abordado antes el tema en clase: se lee anticipadamente, para una clase por venir. Pero en otros casos, la lectura es posterior a la clase.

Entonces, si contás con apuntes de clase, es conveniente que los revises antes de sentarte a leer. Al hacerlo, podrás aumentar tu caudal de información sobre el tema, recuperar lo que ya sabés, identificar los conceptos clave o aquellos aspectos en los que hizo foco el o la docente, entre otras opciones. Tené en cuenta que los profesores siempre ofrecen pistas para la lectura de los textos.

Utilizar las guías de preguntas u otros insumos disponibles

Finalmente, podrás utilizar las guías de preguntas, cuestionarios o cualquier otro insumo que ofrezca el o la docente con relación con el texto antes de leerlo.

Las guías de preguntas esconden una tentación ante la que te sugerimos estar atento: “cortar y pegar” las respuestas, una a una, a medida que lees. Si hacés eso, te vas a perder de comprender el texto globalmente y probablemente te limites a copiar sin prestar demasiada atención a lo que estás leyendo y, por tanto, es difícil que aprendas algo sobre el tema. Eso no quiere decir que las guías no sean útiles: revisar las preguntas o consignas antes de leer el texto te permite separar lo importante de lo secundario, saber cuáles son los conceptos en los que el o la docente quiere que te detengas.

Actividad 3

Les sugerimos volver al texto y subrayar los consejos o explicaciones que pueden servirte para iniciar una lectura de un texto. La idea de estas actividades es comprender de qué modo podemos llevar a cabo diversas acciones previas a la lectura que nos faciliten e incluso amplíen nuestra comprensión de los textos.

Actividad 4 - Individual

En el Anexo de este material figura un fragmento de un programa de “Didáctica general” que construyó una profesora para estudiantes de un Profesorado de Inglés de Nivel Primario. Allí figuran los contenidos de algunas unidades y la bibliografía de una de ellas. A partir de esa información, resolvé los siguientes interrogantes:

- a. ¿Cuántos capítulos del libro de Yves Chevallard figuran en la bibliografía?
- b. ¿De qué otros libros se indican capítulos para leer?
- c. ¿Qué libros no incluyen referencias sobre capítulos para leer, por lo que te convendrá preguntar si falta información o si debés leerlos completos?
- d. ¿A qué unidad del programa corresponderá la bibliografía consignada? ¿Cómo te diste cuenta?
- e. Teniendo en cuenta el listado de contenidos de esa unidad y el título de cada libro, intentá establecer relaciones: ¿qué contenidos de la unidad se profundizarán en cada texto? ¿Cómo deberías continuar para comenzar a confirmar esas hipótesis?

Actividad 5 - Momento individual

1. Respondé a las siguientes preguntas a partir del índice de contenidos de la obra de Delval *Aprender en la vida y en la escuela*.

- a. ¿Cuántas concepciones sobre la adquisición del conocimiento identifica el autor? ¿Cuáles son?
- b. Según Delval, ¿qué funciones cumple la escuela?
- c. El aprendizaje cotidiano y el escolar, ¿son lo mismo?

Momento entre todos

1. Hagan una puesta en común del punto anterior a partir de las siguientes propuestas:
 - a. ¿Cómo hicieron para encontrar las respuestas en un texto tan breve como un índice? Intercambien sus experiencias.
 - b. Hagan un punteo de todo lo que pueden saber sobre el libro de Delval con sólo mirar el índice. Para cada punto, justifiquen cómo hicieron para saberlo y en qué parte o partes del índice se encuentra.
 - c. El libro de Delval se llama *Aprender en la vida y en la escuela*. ¿En qué capítulos del libro se tratan estos temas? En el libro, según lo que les permite deducir el índice, ¿se le da más lugar al aprendizaje escolar o al que sucede fuera de las instituciones educativas? Fundamenten sus opiniones.

Actividad 6 - Momento individual

1. Te proponemos realizar nuevas inferencias a partir de otro índice, correspondiente a la obra *Desarrollo cognitivo y educación* [1]. Los inicios del conocimiento, compilado por J. Castorina y M. Carretero.
 - a. ¿En cuántas partes y en cuántos capítulos se organiza esta obra? ¿Castorina y Carretero son los autores de todos los capítulos?
 - b. ¿Cuál de las dos partes aborda teorías generales sobre cómo se desarrolla el conocimiento?
 - c. El Capítulo 1 del libro presenta las características de la teoría desarrollada por J. Piaget. ¿Qué partes del índice de este capítulo permiten inferir que se analizan puntos fuertes y débiles de esa teoría?
 - d. La segunda parte del libro incluye seis capítulos que se refieren al desarrollo de conocimientos específicos en los períodos iniciales de la vida de los seres humanos. Señalá, al menos, tres tipos de conocimientos específicos analizados.
 - e. Revisá en particular el índice del Capítulo 11 e indicá cuáles de las siguientes preguntas considerás que responde este capítulo y, si es posible, en qué parte o partes del capítulo encontrarías sus respuestas:
 - ¿A qué edad aparecen los primeros actos comunicativos argumentativos?
 - ¿Qué características tienen los textos argumentativos?
 - ¿Qué actividades fomentan el desarrollo de hábitos intelectuales en los alumnos, que colaboran con la producción y comprensión de discursos argumentativos?
 - ¿Qué aportes al conocimiento de los textos argumentativos hicieron la Nueva Retórica y el Modelo procesual?
 - ¿Qué es un texto argumentativo?

Momento entre todos

1. Compartan sus respuestas: fundamenten sus decisiones y, si lo creen necesario, corrijan o completen sus afirmaciones.

Actividad 7 - Momento individual

2. Leé la lista de títulos de la colección Ideas que enseñan, disponible en el Anexo 3. También podés descargarla del enlace https://red.infed.edu.ar/articulos/wp-content/uploads/2018/11/Ideas-que-ense_titulos.pdf.

A continuación:

- a. Imaginate que para la próxima clase de *Didáctica general* tenés que preparar una exposición cuyo tema es “la enseñanza”. Subrayá los títulos de los libros que imaginás que podrían servirte.
- b. Leé las contratapas de esos libros y los índices y corroborá tu selección: ¿se confirma o no tu intuición sobre el contenido de esos textos?

Momento entre todos

3. Compartan sus listas de títulos: fundamenten por qué seleccionaron algunos de los títulos y por qué descartaron otros.

Extractos de un programa de “Didáctica general”.

Contenidos

Unidad 1: *La Didáctica General: ¿Qué es y qué no es?*

Didáctica y Pedagogía. La didáctica como objeto de conocimiento. Origen histórico de la Didáctica. El siglo XVII y la "Didáctica Magna" de Comenius. Las fronteras de la didáctica general, los ámbitos de las didácticas especiales. Los campos de aplicación. Corrientes didácticas.

Unidad 2: *¿Cómo se define lo que se enseña en las escuelas? Del encuadre nacional al proyecto institucional.*

El Curriculum como marco de programación de la acción docente. Curriculum Oculto y Curriculum nulo. Niveles de decisión curricular: Nacional, Jurisdiccional, Institucional y de aula. El diseño curricular y los documentos curriculares de la Jurisdicción. El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan anual y la unidad didáctica. Otras normas que regulan el quehacer docente en el aula por fuera de la prescripción curricular: leyes, resoluciones y disposiciones nacionales o jurisdiccionales.

La cultura escolar. La normativa, las prácticas y los actores. La perspectiva del docente y la perspectiva del alumno. Propuestas curriculares, planes de estudios, programas de materias y proyectos pedagógicos.

Unidad 3: *¿Qué y cómo enseñar en el aula? La escuela como escenario de operaciones didácticas.*

Planificar la enseñanza: enfoques y modelos. Pensar la planificación con foco en los procesos de aprendizaje. La planificación anual y la planificación de clases. La transposición didáctica: cómo se transforma el saber científico en saber a enseñar.

Los contenidos y su selección, secuencia y tratamiento.

Métodos y estrategias de enseñanza. Metodologías directas e indirectas: estudios de casos, proyectos didácticos, juego didáctico, exposición dialogada, simulaciones, estrategias para promover el aprendizaje colaborativo. La gestión del tiempo, del grupo, de los recursos y de los intercambios en las estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza en entornos virtuales: tipos de entornos, características. El aula taller, el seminario, el grupo de estudio.

Unidad 4: *¿Qué significa evaluar? La evaluación como oportunidad de aprendizaje.*

Historia y desarrollo del concepto de Evaluación. Las funciones de la evaluación en distintos niveles de decisión: sistema, instituciones y aula. Tipos de evaluación, sus usos y sentidos. La evaluación en el aula como oportunidad de aprendizaje. La definición de criterios, estrategias e instrumentos de evaluación formativa. Las diferencias y relaciones entre evaluar, calificar y acreditar. El rol de la retroalimentación en la evaluación. La meta evaluación: evaluar lo evaluado.

Bibliografía de la Unidad XX

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Armendáriz, A. y Ruiz Montani, C. (2006). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*. Buenos Aires: Lugar.
- Gutiérrez Martínez, J. (2003). "Nuevas tecnologías y sociedad de la información" en Brunner, J.J. y Tedesco, J.C. *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO. Setiembre Grupo Editor. Santiago de Chile.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Capítulo1: "¿Qué es la transposición didáctica?" Capítulo 2: "¿Existe la transposición didáctica? O la vigilancia epistemológica." Capítulo 3: ¿Es buena o es mala la transposición didáctica?
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. La ed. - Buenos Aires: Santillana.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 5: "El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas".
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. y Vera, T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

Índice o tabla de contenidos de Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

Contenido

SOBRE EL AUTOR	8
PREFACIO	9
CAPÍTULO PRIMERO: La educación, fenómeno humano	13
<i>Aprendizaje y cultura, 15.—El mayor invento de la humanidad, 19.—Tipos de aprendizaje, 22.—La especificidad de la enseñanza, 26.</i>	
CAPÍTULO II: Tipos y ambientes de aprendizaje y enseñanza	30
<i>Sobre qué tenemos que aprender, 31.—Cómo aprendemos, 34.—Las narraciones, 39.—El conocimiento científico, 44.—Del conocimiento narrativo al teórico, 47.</i>	
CAPÍTULO III: Las representaciones de la realidad	50
<i>La categorización de la realidad, 52.—La construcción de explicaciones, 55.—El interés educativo de las representaciones, 58.—El mundo social, 62.</i>	
CAPÍTULO IV: Concepciones sobre la adquisición del conocimiento	65
<i>Empirismo e innatismo, 66.—El constructivismo, 69.—El conocimiento solitario, 72.—Constructivismo y educación, 77.</i>	
CAPÍTULO V: Las funciones de la escuela	80
<i>La enseñanza obligatoria, 83.—Las funciones de la escuela, 86.—Guardar a los niños, 86.—Socialización, 87.—Adquirir conocimientos, 89.—La escuela como rito de iniciación, 90.</i>	
CAPÍTULO VI: La escuela y el aprendizaje espontáneo	94
<i>El aprendizaje en la vida cotidiana, 95.—El conocimiento científico, 96.—Diferencias entre el aprendizaje cotidiano y escolar, 97.</i>	
CAPÍTULO VII: Algunos problemas de la escuela	102
<i>¿Qué se pretende enseñar?, 102.—La televisión y la escuela, 106.</i>	
CAPÍTULO VIII: Modestas propuestas	113
<i>Principios para la escuela, 117.—Los principios, 118.—Los métodos, 118.—Los contenidos, 119.—Las habilidades, 120.</i>	
BIBLIOGRAFÍA	121
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	126

Directora de colección: Rosa Rotemberg
Diseño de cubierta: Gustavo Macri

Traducción del capítulo 5: "La síntesis psicológica en la mira: metodología para el estudio del desarrollo": Gabriela Ubalini

Desarrollo cognitivo y educación I: los inicios del conocimiento / compilado por José Antonio Castorina y Mario Carretero. - 1a ed. - Buenos Aires : Paidós, 2012.
316 pp.; 22x16 cms
ISBN 978-950-12-6162-2

1. Educación. I. Castorina, José Antonio, comp. II. Mario Carretero, comp.
CDD 370.1

1ª edición, marzo de 2012

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

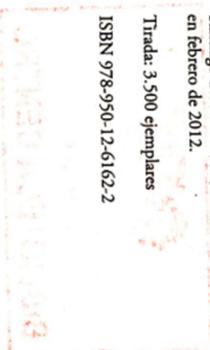
- © 2012, José Antonio Castorina y Mario Carretero (por la compilación)
- © 2012, cada autor por su propio texto
- © 2012, de todas las ediciones:
Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello Paidós®
Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina
E-mail: diffusion@pairopaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Gráfica MPS,
Santiago del Estero 338, Lanús, Provincia de Buenos Aires
en febrero de 2012.

Tirada: 3.500 ejemplares

ISBN 978-950-12-6162-2



Índice

Los autores	11
Introducción	15
José A. Castorina, Mario Carretero y Alicia Barreiro	
PARTE I	
Bases conceptuales y metodológicas	
1. Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación	
José A. Castorina	33
La psicología genética como una tradición de investigación científica	35
La equilibración de los sistemas cognitivos	37
Abstracción reflexiva y generalización constructiva	40
La dialéctica	43
Relaciones entre el desarrollo del conocimiento y la sociedad	47
Revisión del núcleo de la tradición: limitaciones y potencialidades	49
Referencias bibliográficas	56

2. Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico	
Ricardo Baquero	61
¿Por qué Vigotsky hoy?	63
Sobre el programa psicológico	64
El origen social de los procesos psicológicos superiores	65
Las unidades de análisis y el método genético	66
Sobre los procesos de interiorización	69
Las relaciones entre pensamiento y habla	71
Sobre el habla interior	74
La noción de zona de desarrollo próximo y la cuestión educativa	76
La vivencia y la situación social de desarrollo	80
Referencias bibliográficas	82
3. Cognición y educación	
Mario Carretero	87
Educación, conocimiento y aprendizaje	89
Una visión cognitiva del fracaso escolar	90
Características de los estudios sobre el desarrollo cognitivo	94
Desarrollo de los conceptos y razonamiento	98
Referencias bibliográficas	107
4. Cerebro, desarrollo y educación	
Aldo Ferreres, Nancy China y Valeria Abusamra	113
Neurociencias y educación	115
Cerebro y conducta	116
Sistemas de aprendizaje y memoria	117
La capacidad representacional del cerebro	118
El cerebro emocional y social	119
Cerebro, lectura y dislexia	122
Neuromitos	127
Referencias bibliográficas	131

5. La dialéctica en el estudio del desarrollo	
Jean Valsiner	137
Explicación y objetividad en la psicología	139
La metodología en el sentido pleno del término	140
En búsqueda de la estructura de la síntesis: el imperativo holístico ..	143
Raíces de la perspectiva dialéctica	144
La psicología frente a la dialéctica en el siglo XXI	147
Reconstrucción de la dialéctica: revelación de los supuestos	149
Metodología dialéctica y desarrollo cognitivo	157
Referencias bibliográficas	157
PARTE II	
Los inicios del conocimiento	
6. Desarrollo del conocimiento de la realidad en el bebé	
Ileana Enesco	165
El estudio del bebé	167
¿Cómo conoce la realidad el bebé? Distintas teorías, distintas respuestas	168
Las primeras categorías del bebé: el mundo animado e inanimado ..	172
El conocimiento del objeto	175
Acción, percepción y conocimiento	183
Las necesidades del bebé, el entorno y la educación	186
Referencias bibliográficas	189
7. Desarrollo comunicativo	
Daniel Valdez	195
Afectividad y procesos comunicativos	197
Actos comunicativos intencionales	198
Intracción precoz, intersubjetividad y vocación comunicativa	201
Gestos y desarrollo de la comunicación	206
Desarrollo comunicativo y constitución subjetiva	208
Algunas implicancias psicoeducativas	210
Referencias bibliográficas	213

8. Semiosis y desarrollo humano	219	11. El desarrollo de las habilidades argumentativas	291
Silvia Español	219	Gustavo Faigenbaum	291
Los giros en las ciencias humanas y las figuras del desarrollo semiótico	221	El discurso argumentativo	293
El giro lingüístico y la Teoría de Semiosis por Suspensión	223	Principales modelos teóricos en el estudio de la argumentación	296
Entre el giro lingüístico y el giro corporal: las interacciones tempranas adulto-bebé	229	La argumentación en los niños	302
El giro corporal y el pensar en movimiento	231	La argumentación en el aula	308
El giro corporal y la musicalidad comunicativa	234	Referencias bibliográficas	311
El pensamiento narrativo y el pensar en movimiento en la educación	237		
Referencias bibliográficas	240		
9. Adquisición del lenguaje	243		
Adriana Silvestri	243		
La importancia del lenguaje humano	245		
Las teorías acerca de la adquisición del lenguaje	246		
Las adquisiciones tardías	250		
Los problemas en debate	252		
Una trayectoria posible	258		
¿La escuela puede contribuir al desarrollo del lenguaje?	261		
Referencias bibliográficas	263		
10. Teoría de la mente: el desarrollo de la psicología natural	267		
María Núñez	267		
Teoría de la mente, razonamiento interpersonal y psicología natural	269		
La TOM y su paradigma experimental: la perspectiva clásica	270		
La TOM "sobre la marcha": interrogantes a la perspectiva clásica	274		
Más allá de las creencias falsas: el desarrollo típico y atípico de la psicología natural y el papel de la comunicación	277		
Déficits y retrasos de la TOM: el papel del lenguaje y la comunicación	279		
La TOM en la escuela: la psicología natural en el contexto de la educación formal	281		
Referencias bibliográficas	284		

IDEAS QUE ENSEÑAN

COLECCIÓN
ESPECIALIZADA
DESTINADA A
LA FORMACIÓN
DOCENTE

Conformada por **42 libros** nacionales e internacionales, clásicos y contemporáneos.

- * Destinada a docentes y estudiantes de los Institutos de Formación Docente de gestión estatal de todo el país.
- * Con el propósito de enriquecer las lecturas y el desarrollo de capacidades profesionales de la docencia.
- * Enfocada en temas clave de la práctica docente:
 - Enfoques y estrategias de enseñanza
 - Evaluación
 - Psicología del aprendizaje
 - Formación de formadores
 - Capacidades profesionales docentes
 - Inclusión educativa
 - Alfabetización académica
 - Alfabetización digital



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

COLECCIÓN IDEAS QUE ENSEÑAN

Listado de títulos que conforman la colección

EDITORIAL	TÍTULO	AUTOR
WALDHUTER	Desarrollo de Escuelas Inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.	Ainscow, M.
PAIDOS	Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio	Alliaud, A.
PAIDOS	Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad	Anijovich, R. Cappelletti, G. y Cancio, G.
PAIDOS	La evaluación como oportunidad	Anijovich, R. y Cappelletti, G.
PAIDOS	Transitar la formación pedagógica	Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora y Sabelli
PAIDOS	Inteligencias Múltiples en el aula	Armstrong, H.
PAIDOS	La enseñanza para la comprensión. Una guía para el docente	Blythe, T.
CONTINENTE	La educación, puerta de la cultura	Bruner, J.
MANANTIAL	Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital	Buckingham, David
PAIDOS	El saber didáctico	Camilloni, Cols, Basabe, Feeney
PAIDOS	Desarrollo cognitivo y educación tomo I	Carretero, M. y Castorina, J.A.
AIQUE	La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado	Chevallard, Y.
SANTILLANA	Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores	Davini, M.C.
AIQUE	Experiencia y Educación	Dewey, John
SIGLO XXI	Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades	Dubet, F.
NOVEDUC	La integración escolar como problemática profesional	Dubrovsky, Silvia
PAIDOS	Formar y formarse en la enseñanza	Edelstein, G.
AMORRORTU	Cognición y curriculum	Eisner, E.
WALDHUTER	Aprendizaje basado en problemas en el aula universitaria	Escribano, A.
WALDHUTER	Dar clase con la boca cerrada	Finkel, Donald
WALDHUTER	Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula.	Fisher, R.
SIGLO XXI	Pedagogía del oprimido	Freire, P.
AMORRORTU	La escuela que queremos	Fullan, Michael y Hargreaves, Andy
PAIDOS	La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.	Gardner, H.
WALDHUTER	Profesorado, cultura y posmodernidad	Hargreaves, A.
PAIDOS	El oficio de enseñar. Condiciones y contextos	Litwin, E.
PAIDOS	Enriquecer la enseñanza	Maggio, M.
PAIDOS	Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves.	Meireu, Philippe
OCEANO	El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia.	Montessori, M.
HOMO SAPIENS	Núcleos interdisciplinarios de contenido NIC - La educación en acontecimientos	Morelli, S.
PAIDOS	El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación.	Perkins, D.
NOVEDUC	Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.	Perrenoud, P.
NOVEDUC	Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.	Perrenoud, P.
SIGLO XXI	La psicología de la inteligencia	Piaget, J.
AIQUE	Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje	Pozo, J. I.
PAIDOS	Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes	Ritchart, R. y otros
HOMO SAPIENS	Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales	Sanjurjo, L.
PAIDOS	Entre familias y escuelas	Siede, I.

NOVEDUC	Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro.	Stigliano, D. y Gentile, D.
COLIHUE	Pensamiento y habla	Vigotsky, L. S.
WALDHUTER	Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar	Zabalza, Miguel Angel
Eudeba	Escribir. Apuntes sobre una práctica.	Bas, A. Klein, I. Lotito, L. Vernino, T.

Encuentro 3

Actividad 1 Momento individual

¿Qué actividades se desarrollaron el encuentro anterior? ¿Qué pasos son importante para llevar adelante una lectura? ¿vas a seguir para llevar a cabo esta tarea? ¿Cuáles son los consejos o explicaciones útiles para iniciar una lectura de un texto? Escribí un texto breve para explicarlo (hasta tres párrafos).

Podés tomarte un tiempo para reconstruir mentalmente la clase anterior.

Actividad 2 Momento individual

1. Observá (¡no leas!) la entrevista a Pablo de Santis que figura en el Anexo 4 y realizá las siguientes actividades.
 - a. Leé el título, la volanta (el pequeño texto sobre el título), el texto del recuadro en la primera página y las preguntas del entrevistador (aparecen en negro). ¡No leas las respuestas!
 - b. Respondé las siguientes preguntas cuando sea posible hacerlo sólo con esa información. ¡Atención! No vas a poder responder todo.
 - ¿Cuál es la nacionalidad de Pablo de Santis?
 - ¿A qué se dedica?
 - ¿Qué carrera estudió?
2. Junto a cada respuesta de De Santis, en el margen del texto, anotá las frases “biografía del autor”, “relación entre la literatura y la escuela”, “enseñanza de la literatura” y “literatura juvenil” según imagines que será el tema abordado en cada parte. ¡Guiate sólo por las preguntas del entrevistador!
3. En la clase de Literatura Infantil y Juvenil están discutiendo sobre la enseñanza de la literatura. Cada estudiante debe compartir con los demás la posición de un autor respecto de este tema: si la literatura es enseñable y, en caso de que lo sea, cómo se hace. Leé las secciones de la entrevista en las que creés que De Santis aborda este tema. Guiate por las palabras que colocaste en el margen (punto c). Anotá en una hoja lo que vas a compartir con tus compañeros.

Momento entre todos

1. Compartan sus respuestas a las actividades del punto anterior, y cómo llegaron a ellas, o por qué no fue fácil resolverlas.

Actividad 3

Momento entre todos

Reflexionen entre todos sobre sus experiencias con relación al tema del encuentro 2 y encuentro 3:

- a. ¿Pudieron resolver las actividades sin leer los textos completos? ¿En todos los casos? Pongan ejemplos.
- b. ¿Qué ventaja tiene prepararse para leer? Por ejemplo: “ir al grano”, saber de antemano de qué se trata lo que van a leer, seleccionar material de lectura, etc.
- c. ¿Qué diferencia encuentran entre simplemente leer todo un texto de corrido o explorar el texto antes de leerlo y luego hacerlo con un objetivo, sabiendo qué están buscando?
- d. Compartan qué partes del texto explicativo de esta ficha retomó cada uno durante la resolución de las actividades. ¿En qué sentido les sirvió para realizarlas? ¿Qué dudas despejó? ¿Qué interrogantes quedaron pendientes?

Para profundizar el tema

Actividad 5 Momento grupal

Reúnanse en grupos de hasta 4 personas, lean en voz alta el texto.

Realicen una lectura entre todas y todos. Primero pueden revisar la extensión del texto.

Pueden distribuirse fragmentos del mismo, y leer una parte cada uno de los miembros del grupo; o sólo una persona del grupo leerles al resto.

“Saber leer y escribir nos hace sentir seguros,
nos da la posibilidad de acceder a la información,
de elegir el campo de conocimiento que queremos
aprender, de entender el mundo donde estamos inmersos.”

El ABC de la alfabetización ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?
Beatriz Pujato (2009)

INTRODUCCIÓN

Saber leer y escribir en el nivel superior implica enfrentarse a una diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones y contextos diversos. De este modo se continúa aprendiendo a leer y a escribir.

En el contexto académico, los usos del lenguaje –oral y escrito– están al servicio de la comunicación y la comprensión de contenidos pertenecientes a los diversos ámbitos de construcción de conocimientos disciplinares: se leen, escriben y discuten textos que reflejan la lógica de la materia a la que pertenecen (biología, historia, matemática...) y que implican un estilo propio, formatos propios de razonamiento, formas especiales de comunicar su contenido, relaciones particulares entre términos específicos. Se ponen en juego así distintos usos y modos de leer y escribir para atender a propósitos como buscar, registrar, reelaborar, profundizar, organizar y comunicar conocimiento –entre otros– según los ámbitos de uso.

Desarrollar habilidades discursivas como parte de un proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad específica de conocimiento es la premisa que guía los objetivos mínimos en los que se enmarca el diseño de esta propuesta introductoria al eje de estudio enunciado:

Entrenar la capacidad de hablar, leer y escribir para lograr autonomía en la construcción del saber.

Leer y escribir textos específicos en el marco de las prácticas académicas disciplinares.

Adecuar producciones tanto orales como escritas a diferentes destinatarios.

Se adjuntan a continuación cuatro clases, correspondientes al Eje 3, en las que se abordarán aspectos básicos vinculados al desarrollo de estrategias lectoras propias de los textos expositivos, como puntapié para avanzar sobre actividades de escritura y de oralidad concretas.

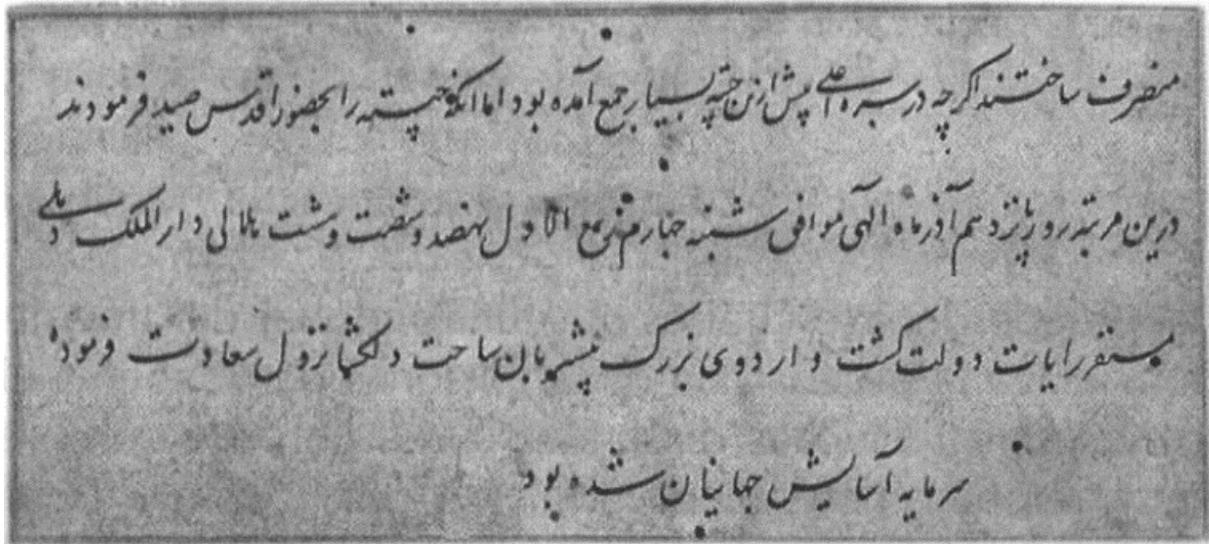
La práctica de leer

Leer es una práctica social que atraviesa todos los niveles de estudio, incluido el Nivel Superior. Se leen diversos tipos de textos, con distintos propósitos de lectura. Pero en todas esas situaciones, el lector cumple un rol activo en la construcción de sentido.

Lean el siguiente este texto:

Las personas que suelen hacer palabras cruzadas ya saben que cuando encuentran esta definición: "Recorrer con la vista lo escrito", deben colocar la palabra "leer" en los casilleros. Aunque resulta evidente que es una descripción poco adecuada, se podría hacer una prueba para verificarlo con mayor certeza:

Recorra con la vista este escrito:



De acuerdo con la definición anterior, se podría decir que usted "ha leído", puesto que ha recorrido con la vista lo escrito. Sin embargo, la mayoría de los lectores probablemente dirán que no han leído porque no han podido saber qué decía el texto anterior, no han logrado descifrarlo. Dirán que como el texto está escrito en un código que no les es familiar no pueden decodificarlo.

(...) decodificar es identificar las señales o los signos y su sentido. En términos triviales, es decir que si "el banderín de la playa es rojo y negro (señal), el mar está 'peligroso' (sentido)". La relación entre identificación de señales y atribución de sentido se da fácil e inmediatamente con el ejemplo del código de banderines. Sin embargo, no es tan sencillo, ni la relación tan inmediata, cuando se trata del lenguaje y la comunicación textual.

(...)

Si leer fuera simplemente identificar signos y atribuirles un sentido, todos los lectores de ese texto podrían decir mínimamente de qué se trata. (...) Esta noción incompleta de la lectura como decodificación, desciframiento, ha dado origen, además, a concepciones erróneas acerca de lo que es la comprensión de un texto. A esas concepciones corresponden los "cuestionarios de comprensión" que se han usado tradicionalmente en la enseñanza, pero que sólo interrogan por la comprensión literal, es decir, preguntan lo que dice exactamente el texto, no lo que el lector pueda inferir, deducir e interpretar.

(...)

Frecuentemente se oye decir, en los medios de comunicación masiva, enunciados por el estilo de: "El acontecimiento podría tener varias lecturas". Si se cambia la palabra "lectura" por "interpretación", el sentido no se altera sustancialmente. Parecería entonces que está circulando en la sociedad una concepción de lectura que equivale a interpretación; esto es, una concepción de lectura que acentúa el aspecto cognitivo antes que la mera materialidad del acto.

(...)

La lectura, entonces, en su acepción más reciente, es un trabajo de interpretación del texto y, por lo tanto, forma parte de un hecho de comunicación. No se trata de una comunicación inmediata entre los participantes, sino mediatizada, con distancia en el tiempo y en el espacio. Se trata, además, de un hecho cognitivo, de un proceso de conocimiento.

Cuando la comunicación es oral -y más aún si es cara a cara- el receptor puede, mediante sus intervenciones, obtener reducción del ruido y de la ambigüedad. También el emisor puede "guiar" la interpretación de su texto mediante elementos paralingüísticos y redundancias, o preguntas destinadas a controlar el nivel de comprensión del receptor.

Esta interacción entre emisor y receptor también ocurre durante la lectura: el lector aporta a esa interacción una serie de procesos mentales y el texto aporta una serie de procedimientos que constituyen "pistas", claves, o indicios para ser interpretado.

Marín, M. (2001) *Lingüística y enseñanza de la lengua*.

Actividad 6 Momento grupal

Teniendo en cuenta lo leído, respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema principal del texto?
- ¿Hay pasajes y/o términos que resultan confusos o desconocidos? ¿Cuáles son? Intenten

definirlos por contexto. Si esto no es posible, acudan al diccionario y, con esa información, vuelvan al texto para construir sentido.

c. Una *definición* es un enunciado breve que fija con claridad y precisión el significado de un concepto. De esta manera, establece sus límites o diferencias con respecto a otros conceptos semejantes, es decir, una definición señala rasgos esenciales de un objeto colocándolo dentro de una clase y especificando cuáles son sus características particulares. En el texto se ofrecen distintas definiciones de “lectura”. Identifíquenlas y subrayenlas.

c.1. ¿Cuál es la más adecuada, según el texto? ¿Por qué?

d. ¿Por qué podríamos decir que, a partir de lo que sostiene el texto, los cuestionarios de comprensión no son un instrumento valioso ni productivo?

e. ¿Con qué situación es comparada la lectura? ¿Qué es lo que tienen en común ambas situaciones?

f. La reformulación es un recurso por el cual se enuncia una información ya expresada pero con otras palabras, con el fin de clarificar conceptos.

Identifiquen y subrayen en el texto las reformulaciones presentes.

g. A partir de lo leído y analizado, agreguen un título acorde al texto.

h. Lean el siguiente texto:

**RECETTE DE L'OMELETTE
AU FROMAGE!**
POUR 4 PERSONNES

• INGRÉDIENTS:

- 8 ŒUFS	- 2 C. À SOUPE DE CIBOULETTE
- 200 G DE GRUYÈRE RÂPÉ	- 1 PINCÉE DE NOIX DE MUSCADE RÂPÉE
- 1 C. À SOUPE DE CRÈME FRAÎCHE	- 30 G DE BEURRE

• RECETTE:

- CASSEZ LES ŒUFS ET FOUETTEZ-LES AVEC LA CRÈME, LA CIBOULETTE, LA NOIX DE MUSCADE.
- FAITES CHAUFFER LE BEURRE DANS UNE POÊLE ET VERSEZ LE MÉLANGE. FAITES CUIRE À FEU VIF, PUIS BAISSÉZ LE FEU, AJOUTEZ LE FROMAGE RÂPÉ ET LAISSEZ CUIRE QUELQUES MINUTES.
- PLIEZ ENSUITE VOTRE OMELETTE AVEC UNE SPATULE ET FAITES-LA DORER SUR LES DEUX FACES.

C'EST PRÊT!! BON APPÉTIT !!

Francés Online

h.1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Qué información ofrece?

h.2. ¿Qué relación pueden establecer entre lo que acaban de hacer y lo propuesto en el último párrafo del texto de Marín?

Para cerrar el tema

Actividad 5

Momento individual

- a. Luego de haber leído y ejercitado sobre la importancia de prepararse para la lectura, te invitamos a releer el texto que escribiste en la Actividad 1 del encuentro 2. Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.
- b. Hacé una lista de las acciones que te proponés llevar a cabo antes de leer la próxima vez que un profesor o profesora te indique hacerlo.

Momento grupal

Invitamos a compartir la comparación de los textos producidos, y reflexionar sobre las diferencias entre los mismos.

Entrevista

De Santis, P. (2009) Entrevista La literatura no está separada de la vida real en *Revista El Monitor de la Educación* Buenos Aires. Ministerio de educación de la Nación. Año V. N° XX, págs. 42-45.

Pablo De Santis, escritor

“La literatura no está separada de la vida real”

Antes de publicar libros de literatura, lo de Pablo De Santis fueron las historietas. A partir de la obtención del premio “Fierro busca dos manos”, organizado por Fierro en 1984, se inició en esta revista, donde fue guionista y jefe de redacción. Junto al dibujante Max Cachimba reunieron posteriormente su producción en un volumen llamado *Rompecabezas*.

Los libros para jóvenes de algún modo surgieron como resultado de las “traducciones” de algunas historietas que según De Santis: “No eran para chicos pero, al pasarlas a prosa, me daba que eran libros más para adolescentes que para adultos”. Así escribió *El último espía* y *Lucas Lenz*, ambos originados en historietas.

Luego dirigió colecciones para jóvenes y escribió novelas para lectores de todas las edades; entre otros reconocimientos en diferentes concursos, *La traducción* fue finalista del Premio Planeta en 1997 y ganó en 2008 el Premio Planeta-Casa de América con su novela para adultos *El enigma de París*. Otra de sus novelas para adultos, *Filosofía y Letras*, fue publicada en España en 1998.

Aunque se supone que la literatura juvenil es definida por la edad de su lector “modelo”, De Santis desconfía de esta condición. Alguna vez escribió: “Esto de tener de antemano un lector resulta sospechoso. La solución es rechazar toda idea de certeza respecto de quién está del otro lado. El escritor se equivoca si cree que conoce a su lector; sólo en la medida en que persista su duda, su oscuridad, el texto puede funcionar”.

En más de una oportunidad aseguró

Pablo De Santis suele decir que la escuela no incidió en su vocación. Pero que escribir literatura para adolescentes funcionó como una escuela en su formación de escritor. Confiesa que se siente profundamente ligado a este género, y que escribe al mismo tiempo textos para adultos y para chicas y chicos, porque disfruta de esta literatura que lo vincula con los orígenes de su carrera.

que no escribe tratando de identificarse con los chicos, sino desde su propia experiencia de vida. Y que no percibe grandes diferencias entre lo que escribe para chicos y lo que escribe para adultos, sino que para él son mundos que están en contacto.

De Santis nació en Buenos Aires, en 1963, y siempre vivió en Caballito. Es licenciado en Letras de la UBA. Su primera novela, *El palacio de la noche*, se publicó en 1987, y luego vinieron *Desde el ojo del pez*, *La sombra del dinosaurio*, *Pesadilla para hackers*, *El último espía*, *Lucas Lenz* y *el Museo del Universo*, *Enciclopedia en la hoguera*, *Las plantas carnívoras* y *Páginas mezcladas*.

Ha publicado también libros de crítica sobre el cómic. En televisión, fue autor de los textos de los programas *El otro lado* y *El visitante*, conducidos por Fabián Polosecki. “Una de las ventajas de la literatura juvenil -reflexionó en la revista *La mancha*, en 1998- es que se trata de una excusa para rescatar textos que no tienen lugar en el presente editorial; en particular, una forma exiliada: la nouvelle. En colec-

ciones juveniles, en cambio, aparecieron nouvelles como *Costumbres de los muertos* de Fernando Sorrentino (un gran escritor olvidado por las editoriales), o *El sistema de huida de la cucaracha*, de Gonzalo Carranza; libros que no fueron especialmente escritos para jóvenes, pero que hoy encuentran en este público a sus lectores”.

-¿Cómo fueron tus inicios en el mundo de la literatura?

-Me crié en una casa donde había muchos libros. En mi caso, la literatura siempre estuvo más vinculada a mi casa que a la escuela. En la biblioteca de casa había muchas colecciones de libros policiales, como los de Agatha Christie. Además, estaban los libros de la colección Robin Hood y la enciclopedia *Lo sé todo*. A partir de eso, aparecieron los gustos literarios. No vincularía demasiado mi vocación con la escuela. Hice el primario y el secundario en instituciones privadas del barrio, pero no tengo recuerdos fuertes vinculados con la escuela. Quizás porque fue algo como muy privado, no me gustó ir a la escuela, nunca,



jamás. No era demasiado mal alumno, pero no era bueno. No me gustaba levantarme temprano ni disfrutaba el colegio. Me concentraba y hacía lo posible para aprobar, pero nada más.

-¿Tampoco disfrutabas de la materia Lengua, o Literatura?

-No, no me enganchaba para nada. Recuerdo que, cuando mencionaban el tema de tal libro, yo me preguntaba cómo ese libro puede tener tal tema. Me acuerdo de que en el primer año del secundario hice una redacción, o un cuento; el profesor (que era español, y además era cura) me puso que no podía ser mío, que lo había copiado de otro lado. A partir de ese momento, no escribía nada propio vinculado con el colegio. Escribía por mi cuenta, pero en ningún momento lo comunicaba ni lo ponía en relación con la escuela. Ni siquiera lo compartía con mis compañeros. La literatura estaba como en un espacio aparte. Pensé que cursé el secundario en plena dictadura militar, una época en que la literatura estaba fuera de la sociedad. Era medio asfixiante, además

era colegio sólo de varones y quería terminar pronto.

-Entonces, la literatura se desarrollaba en otros ámbitos....

-Empecé a escribir alrededor de los doce años, en unos cuadernitos escolares que todavía están en casa de mis padres. Empecé con poemas en los que imitaba a Borges, más o menos con la misma rima. Me acuerdo de que, por esa época, mi madre me había regalado un libro de Ray Bradbury. Y también empecé a imitarlo, incluso en la diagramación de las páginas que por esa época tenía Minotauro.

-Y no se los leías a nadie.

-No. Los escribía para mí. Después, empecé a escribir a máquina y ya me sentía todo un profesional.

-¿La lectura también funcionaba como algo íntimo?

-Sí. En mi casa se leía mucho. Mis padres son médicos, ya jubilados. Salían los libros de Borges, por ejemplo. Esas ediciones muy lindas de Emecé, con ilustraciones de plásticos argentinos; eran unos libros preciosos como *El oro de los tigres*,

La rosa profunda o *La moneda de hierro*, y apenas salían estaban en mi casa. Mi madre recortaba los poemas de Borges que publicaba *La Nación* y los ponía en la mesa de luz o en la cómoda. Recuerdo que a mí me impresionó mucho leer el poema del desdichado, cuando dice: "He cometido el peor de los pecados que un hombre puede cometer. No he sido feliz". Y esa idea de que el peor de los pecados es no haber sido feliz es una idea que a mí me impresionó muchísimo. Y que me enseñó, además, que la literatura siempre ofrece un punto de vista opuesto al sentido común.

-¿Te apoyaron en tu casa cuando comunicaste tu proyecto de ser escritor?

-Mis padres estaban de acuerdo pero, claro, que un chico diga que quiere ser escritor... Pero yo tampoco era muy comunicativo. Siempre escribía para mí, como en secreto. A los 15 años salí finalista de un concurso de la Universidad de Belgrano, llegó una carta a mi casa; ahí mis padres se enteraron de que yo escribía y me regalaron la máquina de escribir.



en un texto los mismos elementos reaparecen cambiados, cómo se va armando el mundo de una novela o los procedimientos que tiene un escritor para hacer de ese mundo algo autónomo para producir ciertos efectos en el lector. Cómo ese libro se relaciona con otros libros, porque los libros no están solos. Cómo ese libro se inscribe dentro de una tradición anterior, y cómo ese libro siempre supone lecturas previas. Todo esto se puede enseñar.

-¿En la literatura para jóvenes, tu obra siempre estuvo ligada con el género policial?

-Una mezcla entre policial y fantástico. Hay un enigma y algo a resolver. Por ejemplo, este personaje Lucas Lenz busca objetos para un museo del universo, un museo arrasado. No hay un crimen ni nada de eso, sino que esto más bien son objetos vinculados más a la literatura fantástica que al policial. A la literatura para jóvenes sí la veía muy relacionada con la mezcla de

géneros, un lugar donde se podía escribir sin la neurosis que uno tiene cuando escribe literatura para adultos. Esa exigencia de pensar si se va a hablar bien o mal del libro.

-El género de la literatura juvenil, ¿tiene reglas acotadas, o condicionamientos de mercado que te pueden limitar?

-No hay reglas propias pero sí una especie de recorte dentro de la literatura general. Por ejemplo, en la colección La Movida, que dirigí en la editorial Colihue, se han publicado libros que en su momento habían salido para adultos. Me acuerdo de un libro de Fernando Sorrentino, *Costumbres de los muertos*, que podía servir perfectamente para chicos. Si tienen que ser textos que no exijan una gran experiencia lectora, como para no desalentar de entrada a los jóvenes.

-No mencionaste ningún docente que te haya motivado en este camino. Pero algún maestro debe haber...

-Mi gran maestro es Juan Sasturain, absolutamente. No maestro porque haya sido docente mío. Al momento de conocerlo, siempre me estimuló a escribir. Tenía una mirada completamente desprejuiciada con respecto a los géneros. Él tiene una visión muy amplia y de curiosidad por el mundo. Siempre fue alguien a quien yo le leí sus textos críticos sobre historietas, y admiré además su manera de hacer la revista *Fierro*. Un día me llamó y me dijo "Ganaste el concurso". Esto fue en 1984 y para mí fue un enorme estímulo, y el premio era nada más que una máquina de escribir y una lámpara de escritorio y publicar en la revista. Con eso además, escribía y cobraba. Ya que lo publicaran era fantástico. Y yo tenía 20 años.

-¿Se agregaron otros maestros?

-Bueno, también ahí conocí a Juan Lima, que era el director de arte, y también me marcó mucho, sobre todo en el tema de la historieta: me enseñó a ver gráficamente el mundo. *Fierro* funcionaba como una especie de academia. Era una de las pocas revistas en el mundo donde uno podía llegar a cualquier hora y era siempre atendido y escuchado, algo rarísimo. Con Lima, además, conversábamos mucho sobre literatura.

-En función de despertar pasión por la literatura, ¿qué le faltaría a un docente para convertirse en un "maestro"?

-Eso de dar consejos... Yo lo que haría es tratar de comunicar mis propios entusiasmos, transmitir lo que más me gusta. Esto es en principio. Después iría mirando qué pasa con los alumnos. Dónde pueden interesarse y frente a qué cosas les cambia la mirada y hay un punto de interés. Y, por otro lado, comunicarles que la literatura no es algo que está separado de la vida real, sino que hay que ver que en todo momento vivimos en un mundo de relatos, donde contamos cosas y donde la ficción está por todas partes. No existen relatos sólo en la literatura.

Inés Tenewicki

Fotos: L.J.