



**UADER**

**FACULTAD DE HUMANIDADES  
ARTES Y CIENCIAS SOCIALES**

**Escuela Normal Superior  
"José María Torres"**



**Borrador Preliminar: Proyecto  
Educativo Institucional**

**2013**

## **1. Presentación**

*Las huellas no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de un proyecto, de algo que va a revelarse.*  
*John Berger*

En el marco de la legislación vigente y del contexto actual, plantear un **proyecto educativo institucional integrador y articulador desde el nivel inicial hasta el secundario**, que promueva un recorrido por los distintos niveles, desde el ingreso hasta el egreso del sistema de los alumnos, con los saberes debidamente acreditados, podría colaborar en la superación de diferentes problemática que afectan la labor educativa, en particular indicadores como la repitencia y la sobreedad, que se señalan como fracaso escolar.

De acuerdo con esta finalidad, el presente proyecto institucional ofrece un marco organizador en función de objetivos compartidos. Consecuentemente, la construcción de equipos docentes, la elaboración de acuerdos básicos y la revisión sistemática de los procesos desarrollados son basamentos fundamentales en su confección.

Lo aquí señalado no pretende ser un modelo o patrón arbitrario a seguir, se plantean criterios comunes con el fin problematizar la realidad institucional y delinear posibles acciones a seguir.

## **2. Aspectos Metodológicos**

Para la elaboración de este borrador preliminar se implementaron diferentes instancias de consulta y participación, donde los diferentes actores institucionales aportaron sus inquietudes, pareceres y demandas.

En una primera instancia, se realizó un sondeo de opinión a través de una encuesta (ver anexo). Si bien, fue distribuida a todo el personal de la institución, se entregaron 44 cuestionarios completos. Los datos obtenidos y su posterior análisis permitieron reconocer puntos en común y divergencias. A continuación se exponen algunas conclusiones:

- En todos los casos se comenzó con preguntas de identificación, al ser anónimo, únicamente se solicitó especificar el tipo de tareas que desempeña en la institución y antigüedad en el establecimiento. El mayor número de encuestados

ejercen tareas docentes, siendo menor en relación al personal administrativo y de servicios generales.

- Las preguntas siguientes hacían referencia al actual proyecto institucional<sup>1</sup>. Un alto porcentaje de encuestados manifestó conocerlo, pero en realidad, los argumentos emitidos en el punto 4 fueron muy generales. Por ejemplo al afirmar que acordaban *en parte* prevalecieron dos criterios: la distancia existente entre lo planificado y la realidad concreta y la desactualización del contenido.
- Con respecto a la frase más representativa (ver punto 5) las elecciones fueron divergentes, no se observó una tendencia marcada en este sentido, lo cual demuestra el carácter polisémico del término a definir.
- Las preguntas restantes estaban referidas a la actualización del PEI. Para el análisis de las características relevantes que deberían considerarse en la redefinición del perfil institucional se utilizaron tres dimensiones: Pedagógica - académicas, identidad institucional y convivencia. En el cuadro N° 1 se sintetizan las respuestas.

**Cuadro N° 1**

<b>Pedagógicas – Académicas</b>	<b>Identidad institucional</b>	<b>Convivencia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de la currícula</li> <li>- Interdisciplinariedad</li> <li>- Calidad educativa</li> <li>- Articulación de la escuela con la universidad</li> <li>- Régimen de cursado</li> <li>- Trabajo en conjunto con otras instituciones</li> <li>- Características de los adolescentes de hoy.</li> <li>- Evaluación</li> <li>-La articulación entre niveles</li> <li>- Capacitación docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil del alumno</li> <li>- Rol de los padres</li> <li>- Rol docente</li> <li>- Identificación con la escuela</li> <li>- Perfil universitario</li> <li>- Dependencia Institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normas de convivencia</li> <li>- Alternativas para resolver conflictos.</li> <li>- Matrícula y espacio físico.</li> </ul>

<sup>1</sup> El último Planeamiento Institucional fue elaborado en el año 1996 en el marco de la transformación educativa iniciada a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993)

- En el punto 7 la prioridad se centro en dos cuestiones, en primer lugar la resignificación curricular y en segundo lugar la articulación.

En una segunda instancia se llevó a cabo una Jornada Institucional, el objetivo de la misma fue ampliar los canales de participación y promover el debate. La dinámica adoptada - el trabajo en equipo - favoreció la elaboración de informes sobre los puntos centrales de este proyecto, asimismo, un intercambio más fluidos entre los participantes.

### **3. La institución en su historia vivida: El contrato fundacional**

Creada en el año 1871, una particularidad que la distingue es su trayectoria, cuenta con 140 años de labor educativa al servicio de la comunidad paranaense. Y en este devenir pueden reconocerse diferentes momentos y/o recorridos que de manera conjunta componen su historia institucional.

De este modo, aquí se señalan seis grandes períodos a partir de la consideración de diferentes aspectos, a saber: corrientes teóricas – ideológicas, generaciones de directores, profesores y maestros, proyectos institucionales, cambios legislativos, etc. Por otra parte, se incluye una breve reseña sobre experiencias escolares que vinculan de manera significativa historia y memoria, en particular, el período de la última dictadura militar.

#### **Los comienzos: la etapa fundacional (1871 – 1919)**

El origen de la Escuela Normal se inscribe en el momento fundacional de los sistemas escolares modernos, contribuyendo – como se señala en su decreto de fundación - a la formación de *maestros competentes para las escuelas comunes*.<sup>2</sup> De allí que, las prácticas acontecidas en este espacio, la convirtieron en un verdadero laboratorio de ideas, métodos y experiencias científico - pedagógicas, siendo una atracción para profesores y alumnos de distintas procedencias. Y al mismo tiempo, sirvió de modelo para la posterior fundación de otras escuelas similares.

Específicamente, su institucionalización se formalizó a través de la Ley 345, sancionada el 6 de octubre de 1869, en la cual se dispuso la creación de dos escuelas normales en el país, la primera de ellas en Paraná, cuya fundación se reglamentó por

---

<sup>2</sup> Decreto de Fundación de la Escuela Normal de Paraná, 13 de Junio de 1870. Artículo 1.

decreto de 13 de junio de 1870. Al año siguiente comenzó a funcionar en el edificio nacional que fuera asiento de la Casa de Gobierno de la Confederación.

Para dar inicio a las actividades, Sarmiento confió su dirección al norteamericano George Stearns, un liberal protestante que impulsó el desarrollo de la corriente normalista. El español José María Torres lo sucedió en su cargo, dando continuidad al proyecto iniciado. Sin abandonar el plan de su antecesor, una serie de rasgos dominantes marcaron la trascendencia de este período. Torres consideraba que la naturaleza era la primera educadora del hombre y a partir de esta consideración reconocía que el niño poseía facultades innatas, de las que debía partir el maestro. Éste último era el encargado de transmitir ideas y de llevar adelante la acción intelectual del discípulo, siendo fundamental su intervención. Además postulaba la importancia de la “disciplina escolar” en concordancia con “la doméstica”. En este sentido, su definición de orden pretendía ser moderna afirmando que: *El orden no consiste en la quietud ni en el silencio; la escuela necesita el orden de la vida, no el orden del cementerio* (Carli, 2005: 78-84)

Por otra parte, durante su gestión se comenzó a dictar la especialidad en Jardín. El 4 de agosto de 1884 se crea el Jardín de Infantes, bajo la dirección de Sarah Chamberlain de Eccleston<sup>3</sup>, norteamericana graduada en Kindergarten, en la Escuela Normal de Filadelfia.<sup>4</sup>

Su labor como educadora trascendió el ámbito específico de la Escuela Normal, contribuyendo a la fundación de otros jardines de infantes y asociaciones, por ejemplo fundó en Paraná una “Sociedad Froeliana Argentina” que reunió adeptos vinculados a la educación infantil. Dicha trascendencia, también se percibió en la labor de la primera camada de egresadas, quienes crearon jardines en distintas provincias del país, como fue el caso del fundado en 1898 por Rosario Vera Peñaloza en la Rioja.

Según las orientaciones pedagógicas de Federico Froebel, puso en funcionamiento el primer jardín de infantes en Latinoamérica. Como no se contaba con material bibliográfico argentino para la formación docente, ella misma se encargó de traducir al español, la obra *El niño y la naturaleza*, escrita por la baronesa Marenholtz Boluw.

---

<sup>3</sup> A Sara Eccleston le sucedieron sus colegas norteamericanas Antoinette Choatte de Richardson y Lucy Doolittle en la conducción (Fernández Doux, 2010: 9)

<sup>4</sup> En sus comienzos no era fácil encontrar profesores en el país, surgiendo la necesidad de contratar profesores en el extranjero. A continuación se citan los nombres de algunas maestras estadounidenses contratadas: Lucía E. Guade y Ana Ward; las hermanas Allyns; Susie E Wade; A. Waide, Sara Strong, Myra Kimball; A.E. Walles, Clara J. Armstrong; Catalina Grant y María E. Mac. Millan.

En cuanto a otros recursos, los muebles y el material didáctico con que se inició el Jardín de la Escuela Normal fue traído de Estados Unidos; el material consistía en los dones perforados, doblados, acartonados, trabajo en arcilla, cancioneros y juegos; todo en lengua extranjera (alemana o inglesa).

Una vez concretada su organización, las clases se iniciaron con 35 niños, incrementándose la matrícula en los años siguientes. Un informe de Leopoldo Herrera de 1899 revela que hasta 1900, desfilaron por los pequeños asientos 896 alumnos/as, 444 varoncitos y 452 niñas, es decir un promedio de 60 por años, pues a medida que se afianzaba la institución, la demanda en bancos crecía, pero no había la posibilidad de ampliar la admisión y se procedía al sorteo (Montoya, 1967: 58-59)

### **Corrientes teóricas – ideológicas**

Los comienzos de labor educativa en la Escuela Normal, sostenida en la perdurable metáfora del sembrador, “*Sempert et Ubique*”, tuvo una fuerte impronta positivista. Al mismo tiempo, la permeabilidad de este discurso vertebró la organización de las primeras escuelas normales nacionales y se manifestó a través de sus más reconocidos adeptos<sup>5</sup>. Sin desconocer este predominio, no podemos eludir la presencia de otras corrientes teóricas que también dejaron huellas muy importantes. Como señala Adriana Puiggrós: *la Escuela Normal de Paraná fue la cuna de los normalistas, pero no les transmitió una ideología pedagógica homogénea. Ésa es, precisamente, una de las grandes virtudes de su fundador y de sus primeras autoridades* (Puiggrós, 2003: 95)

La corriente denominada “normalizadora” se forjó en diferentes supuestos. Uno de ellos fue el carácter misional del rol docente. Desde ese punto de vista, el docente se sentía *apóstol del saber* y consideraba que educar al ciudadano era su misión (Puiggrós, 2003). De ahí que, el método y la disciplina se constituían en ejes ordenadores de la práctica docente. Y consecuentemente, se cimentó una conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje centrada, y al mismo proyecta, desde “el lugar del docente”. En otras palabras, éste instrumentaba los modos más adecuados de transmisión del conocimiento, adquiriendo el alumno un rol sumiso y pasivo en el seno de la clase.

Otro aspecto a destacar, es la influencia de la corriente higienista. Sus principios penetraron en la vida cotidiana de las escuelas, instalándose en los rituales, en la palabra de los docentes y en las formas de evaluar al alumno. En este sentido, la formación

---

<sup>5</sup> Uno de ellos fue Víctor Mercante, destacado representante de los pedagogos positivistas, quién divulgó a través de sus escritos y desde su cátedra los principios fundamentales de esta corriente.

docente involucró el conocimiento de prescripciones médicas e higiénicas tendientes a disciplinar el cuerpo. Por ejemplo, la postura corporal adecuada al leer y escribir; las manos limpias; el guardapolvo blanco y los libros desinfectados se constituían en prácticas a incorporar en el quehacer escolar.

En décadas posteriores, alrededor de 1910, comenzó a percibirse una crisis de las ideas positivistas hegemónicas. El avance e influencia cada vez mayor del movimiento de la escuela nueva, de origen europeo y norteamericano, explican este decaimiento. A pesar de ser sede de las polémicas pedagógicas fundadoras, la escuela Normal de Paraná no quedó al margen de estas influencias, manifestándose algunas repercusiones importantes en su propuesta educativa e ideal formativo.

Al respecto podemos hacer referencia a la figura de Celia Ortiz de Montoya, quien llevo adelante una experiencia de escuela nueva en el Instituto de Pedagogía de la Escuela Normal<sup>6</sup>, en ese momento Anexa a la Facultad de Ciencias Económica y Educativas. Desde ese espacio, y a través de la cátedra que tenía a su cargo “Introducción a los Estudios Filosóficos”, difundió una nueva forma de comprensión filosófica del niño y de la libertad infantil. La misma estaba anclada en nuevas corrientes filosóficas, en particular adhirió a las ideas del romanticismo alemán y abrevó en el pensamiento de Scheler y Rousseau (Carli, 2005: 211)

Este posicionamiento teórico nos permite reconocer ciertas distancias con el discurso liberal positivista, y al mismo tiempo, inauguró una tendencia diferente en las formas de entender y encarar la práctica docente. Desde este punto de vista el pensamiento de Celia Ortiz de Montoya instauró una ruptura, que se fue manifestando a través del despliegue de diferentes críticas que pusieron en cuestionamientos los supuestos normalistas imperantes en ese entonces.

### **La creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas**

Entre 1920 – 1930 la Escuela Normal de Paraná es anexada a la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas, segundo período de su trayectoria.

Al sancionarse, en octubre de 1919, la Ley Nacional 10.861, rubricada por el presidente Hipólito Yrigoyen y el Ministro Salinas se da origen a la Universidad Nacional del Litoral con Facultades en tres provincias: Santa Fe, Entre Ríos y

---

<sup>6</sup> El mencionado instituto se creó en el año 1929, primero fue dirigido por Hugo Calzetti al que le sucede Celia Ortiz de Montoya en 1931, año en el que pone en marcha la experiencia.

Corrientes. De acuerdo a lo establecido en el artículo 2, inciso f, se instaló en el edificio de la Escuela Normal de Paraná la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas.

A partir de este acontecimiento **se registra el primer antecedente como escuela anexa a una universidad**, dependencia que mantuvo hasta el año 1930, fecha en que es cerrada definitivamente la Facultad. Durante este período la institución quedó comprendida bajo la dirección organizativa y presupuestaria de la universidad. En ese entonces, la escuela integró tres departamentos: el curso normal, la escuela primaria y el jardín de Infantes<sup>7</sup> no desvinculándose de la formación de maestros de enseñanza primaria.

En este proceso de cambios, a pesar de los conflictos existentes, se fue configurando un ambiente universitario. La llegada de profesores extranjeros de reconocido nivel, realzó el perfil académico de la institución. Esta característica se observó en las numerosas publicaciones y conferencias dictadas por figuras de importante relieve: Joaquín Frenguelli, Francisco de Aparicio, Franz Kühn, Francisco Pindorf, Antonio Serrano, César Blas Pérez Colman, entre otros.

El primer decano fue Antonio Sagarna, quien impulsó su organización, luego sucedieron otros, siendo el último el Ingeniero José Babini. En su década de existencia, la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas logró avances significativos en lo que respecta a la formación académica y permitió la introducción de nuevas corrientes teóricas científicas que jerarquizaron su nivel. Extinguida en el año 1930, se reabrió nuevamente en 1951 bajo la dependencia de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de Rosario, utilizándose nuevamente las instalaciones de la Escuela Normal.

### **Otros momentos culminantes en su historia**

Junto con lo anterior - siguientes los aportes de Norma Fernández Doux – se puede establecer un tercer período entre 1931 y 1932 en que se va a tomar el nombre de su segundo Director, el pedagogo español José María Torres; un cuarto período entre 1933 y 1969 en el que pueden distinguirse varias etapas, y cierra con la finalización de la formación del Magisterio en el nivel medio de la enseñanza; el quinto período entre 1970 y el año 2000 corresponde a la llamada terciarización de la formación docente, en el que se incorporan el profesorado para la Enseñanza Primaria (PEP) y el Profesorado

---

<sup>7</sup> Universidad Nacional del Litoral: Reglamento de la Escuela Normal Anexa a la Facultad de Ciencias de la Educación. 1928. Art. 3°



para el nivel Pre – escolar (PEPE). En el nivel medio, los Bachilleratos especializados admitieron distintas modalidades, reservándose una de ellas para la formación humanístico – pedagógica (Fernández Doux, 2010: 8). Concretamente, en el año 1989 se puso en marcha el Proyecto de Maestros de Educación Básica (MEB), a la carrera de los bachilleres pedagógicos se agregó un año más, opcional, y egresaron maestros/as para la educación primaria. Este proyecto duró una promoción.

### **La Escuela Normal: a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI**

#### **La reforma educativa de los '90.**

A partir del año 1993, con la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales a las Provincias (N° 24.042/92), la Escuela Normal Superior “José María Torres” se incorporó a la jurisdicción provincial.

Al mismo tiempo - en la década de los '90- la escuela realizó el proceso de transformación de acuerdo a las prescripciones normativas derivadas de la Ley Federal de Educación (N° 24.195). Esto provocó cambios muy notorios en su funcionamiento, que abarcaron diferentes aspectos: gestión institucional, curriculum escolar, estructura, orientaciones, etc. Dichas modificaciones se fueron implementando de forma gradual y progresiva, alcanzando su mayor desarrollo en el año 2000.

De acuerdo a las demandas existentes, contar con todos los niveles de educación facilitó la aplicación de los principales lineamientos legislativos nacionales. Asimismo se realizaron las adaptaciones correspondientes en cada nivel y ciclos. Por ejemplo, para la implementación del Tercer Ciclo de la EGB, se realizaron revisiones vinculadas al perfil docente exigido, siendo necesaria la incorporación de profesores de Nivel Secundario en el 7mo. Año. En lo que respecta al nivel Polimodal, incluyó cuatro modalidades:

- Humanidades y Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Economía y Gestión de la Organizaciones
- Arte, Diseño y Comunicación.

A partir del año 2000 la institución es transferida de forma íntegra al ámbito de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, es decir con todos sus niveles, por decreto N° 2974/00 MGJE y 4303/01 GOB. En consecuencia, se planteó un nuevo estilo de

gestión, que repercutió ampliamente en la labor educativa. Una primera medida fue el traspaso del Nivel Superior a la Universidad, es decir, la formación docente deja de ser un trayecto formativo inherente a la Escuela Normal.

En un primer momento la Escuela dependió directamente del Rectorado y luego fue transferida a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

### **El pasado como parte del presente**

Más allá de los numerosos y atrayentes debates que hacen al vínculo historia - memoria<sup>8</sup>, creemos que toda experiencia histórica, por sus características se constituye en un objeto complejo, y por ende, debe ser abordado desde sus múltiples dimensiones. Por esta razón, los recuerdos dan identidad a nuestro pasado, pero el mismo tiempo resignifican el hoy, en el marco de un proceso dialéctico donde confluyen recuerdos y olvidos; presencias y ausencias; voces y silencios.

De este modo, resulta fundamental reconocer diferentes experiencias escolares que nos permiten reflexionar sobre nuestro pasado reciente, pudiéndose diferenciar entradas educativas y/o narrativas que nos permiten comprender la relación entre dictadura y memoria.

Y desde esta perspectiva, observamos algunas acciones que aquí intentaremos describir. Para comenzar a reconstruirlas, es importante tener en cuenta que en estos últimos años, docentes y alumnos de nuestro establecimiento han demostrado interés en abordar reflexiva y creativamente esta temática.

En primer lugar, cabe recordar que en el año 2006, con motivo de cumplirse el trigésimo aniversario del golpe de Estado en la Argentina, se desarrollaron durante el mes de marzo diferentes actividades cuyo fin consistió en reivindicar las marcas más visibles que dejó la dictadura. En ese contexto el pasado dictatorial adquirió una especial significación, mediante actos de rememoración se hizo visible un discurso cargado de emociones y afectos. Específicamente en la provincia de Entre Ríos, entre el 15 y el 28 de ese mes, transcurrieron diferentes eventos que revalorizaron la semana de

---

<sup>8</sup> Sin desconocer las diferentes perspectivas y trabajos que se han realizado en relación a la problemática de la memoria, como campo académico, aquí se la retoma desde sus múltiples aristas y variaciones. En tal sentido se la entiende como una categoría social que abarca a los sujetos, ¿Quién o quiénes recuerdan?; los contenidos, ¿Qué se recuerda?; también la formas, ¿Cómo se recuerda?; y el lugar y el tiempo en que emerge, ¿Cuándo y dónde?

la memoria. Si bien la iniciativa surgió del gobierno provincial involucró el trabajo conjunto con otras instituciones.<sup>9</sup>

En ese contexto [se realizó](#) en la Escuela Normal [un acto en donde se recordó, colocándose una placa en su memoria, a tres](#) ex estudiantes de esta Casa [que -militantes del peronismo revolucionario- fueron](#) desaparecidos y [asesinados](#) en la última dictadura militar: Elsa Raquel Díaz, Andrés Alcides Uzín y Amalio Zapata Soñez. Se trata de una primera marcación física que evoca parte de una historia institucional poco explorada, de un pasado abierto y de algún modo inconcluso.

Recientemente durante el año lectivo 2011, en el marco del Programa Jóvenes por la Memoria, estudiantes del Nivel Secundario reconstruyeron a través de un cortometraje- denominado *¿Quiénes fueron?* – las historias de vida de los tres estudiantes antes mencionados.

Por otra parte, en la adjudicación de denominaciones se reconocen otras formas de identificación y/o evocación del pasado. En el año 2008 se conformó la agrupación estudiantil “16 de septiembre”, la cual representó al Centro de Estudiantes en el período 2008 – 2009. Concretamente, el nombre alude a *la noche de los lápices*, episodio de represión vivenciado por nueve jóvenes estudiantiles de escuela secundaria que participaron en las movilizaciones por la adquisición del boleto estudiantil en la ciudad de La Plata.

Como parte de las actividades culturales del Centro de Estudiantes, en el año 2009, se presentó el fragmento teatral “La Noche de los Lápices”. La obra, además de recordar una fecha significativa para los estudiantes secundarios, reivindicó valores fundamentales que hacen a la ciudadanía y los derechos humanos.

Posteriormente, en el año 2011, en el marco de nuevo acto eleccionario, se conforman otras agrupaciones estudiantiles: *Pichón Sánchez* y *Santiago Pampillón*. Como forma de mantener viva la memoria y los ideales profesados por ambos jóvenes, los estudiantes de la Escuela Normal optaron por estas denominaciones, que más allá de

---

<sup>9</sup> A continuación se listan las instituciones participantes: Secretaría de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos; Consejo General de Educación (CGE); Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER); Subsecretaría de Derechos Humanos; Subsecretaría de la Juventud y Registro Único de la Verdad (RUV); Multisectorial por los Derechos Humanos; Asociación de Familiares y Amigos de Desaparecidos de Entre Ríos (AFADER); Hijos por la Identidad y la Justicia, Contra el Olvido y el Silencio, seccional Paraná y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

las diferencias político – ideológicas el objetivo estaba precisamente en resaltar sus historias de vidas y el compromiso social asumido como militantes.

Por último, en el año 2011, se propuso asignar el nombre de *María Elena Walsh* a la Biblioteca de la Escuela, denominación elegida y promovida por los/as alumnos/as de nuestra institución en honor a su trayectoria y dedicación. A pesar haber sido una célebre escritora argentina, María Elena Walsh enfrentó desde su conocimiento y oficio la tiranía militar, motivo por el cual muchos de sus libros y canciones fueron censurados durante el Proceso de Reorganización Nacional.

### **Sexto y actual período de su trayectoria**

Durante estos últimos seis años, y en concordancia con los cambios políticos, sociales y económicos ocurridos a partir de la crisis del 2001, la política educativa a nivel nacional y provincial puso en cuestionamiento la reforma educativa de los 90 y sus principales efectos. En este sentido, desde la gestión de gobierno se puso en marcha una reforma educativa que instó cambios sustantivos respecto a la realidad existente.

Las primeras repercusiones quedaron plasmadas en la sanción de tres leyes educativas: Ley de Educación Técnica (2005), Ley de Financiamiento Educativo (2005) y Ley de Educación Nacional (2006). Por otra parte, en nuestra provincia, a fines del año 2008 se sancionó la Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos (Nº 9.890).

Cabe destacar en este sentido los canales de participación previamente implementados. En mayo de 2006, el gobierno elaboró un documento para el debate de una nueva Ley de Educación Nacional.<sup>10</sup> Los diez ejes postulados para la discusión fueron analizados en una Jornada Institucional que se concretó el 5 de julio de 2006, en el salón de actos de la Escuela Normal. Considerando el tiempo disponible, se adoptó el trabajo por comisiones, se conformaron diez grupos interniveles de acuerdo a cada eje. En el cierre del encuentro se discutieron y compartieron las conclusiones.

Las críticas, en voces de docentes se concentraron en diversos temas. Por un lado, se planteó la generalidad del documento no especificándose cuáles serían las acciones o estrategias para implementar las líneas políticas, es decir, carecía de propuestas concretas que reflejen el cumplimiento de lo dicho. Por otro, las críticas se centraron en los tiempos fijados para el debate, considerados insuficientes para propiciar un intercambio amplio y democrático de los puntos establecidos. Estas y otras

---

<sup>10</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Documento para el Debate: “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. Mayo de 2006.

consideraciones quedaron especificadas en un informe que posteriormente fue elevado a la Secretaría de Escuelas Dependientes de la UADER para su sistematización final.

Una segunda etapa de consulta se realizó el 23 de octubre de 2006. Nuevamente se convocó a una jornada de reflexión, en éste caso las discusiones se concentraron en torno al contenido expuesto en el anteproyecto de Ley de Educación Nacional. Entre los puntos más importantes, se discutieron los siguientes:

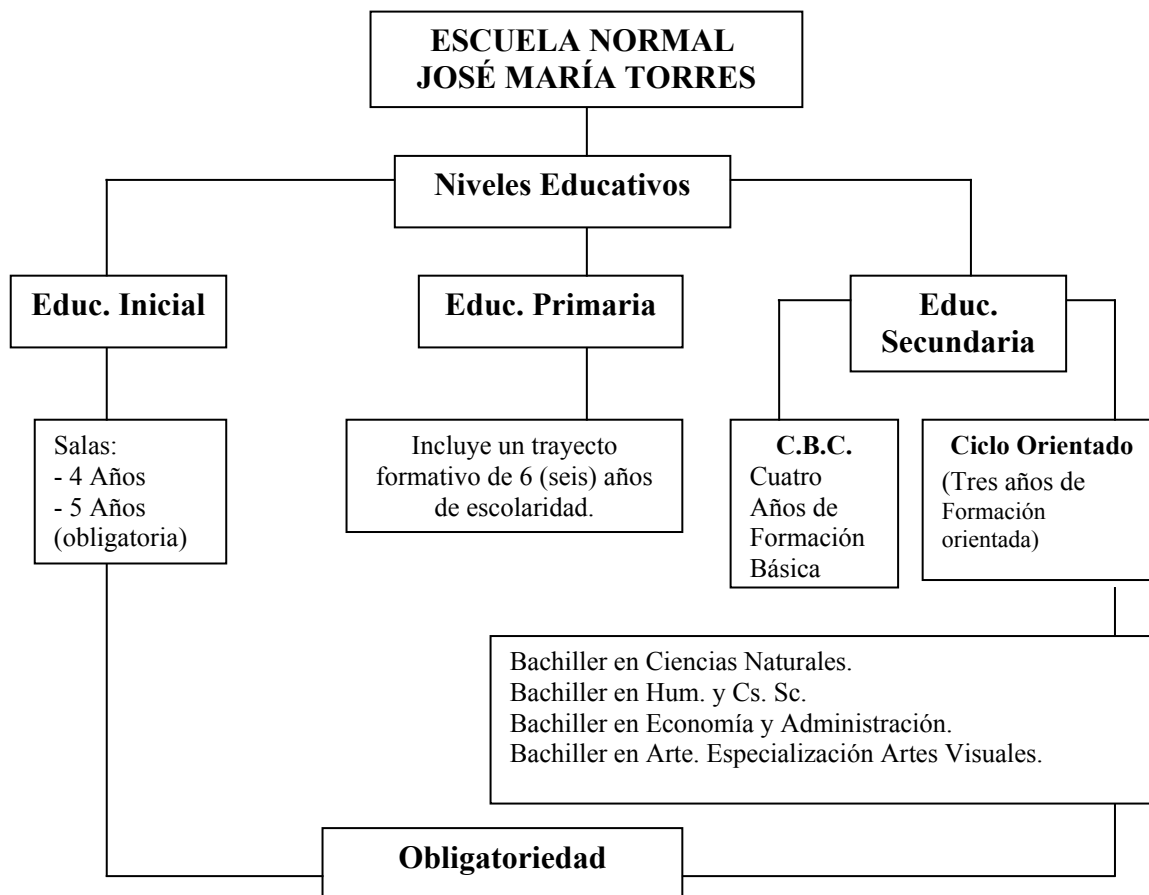
- La unificación de la estructura (volviendo a la organización de primaria y secundaria)
- Extensión de la obligatoriedad a 13 años
- Implementación de la jornada extendida y completa
- Condiciones de trabajo docente
- Contenidos curriculares comunes

Asimismo los puntos antes señalados fueron retomados de acuerdo al marco de dependencia institucional universitario.

Como ya adelantamos, en nuestra provincia el debate iniciado en el año 2008 fue la antesala para la posterior sanción del marco legislativo provincial. En este contexto, también se realizaron a nivel institucional diferentes consultas (jornadas de reflexión, encuestas a docentes, padres y alumnos), que posibilitaron reconocer demandas y expectativas.

Actualmente, desde los diferentes niveles y áreas se esta trabajando en la ejecución de los principales lineamientos políticos y estratégicos, derivados de las leyes antes mencionadas, y de resoluciones posteriores emitidas por el Consejo Federal de Educación. En tal sentido, la Escuela Normal JMT transita un nuevo período, sustentado en principios y desafíos como la igualdad de oportunidades, la universalización de la educación inicial, la obligatoriedad de la escuela secundaria, las trayectorias escolares, la articulación entre los niveles, la memoria colectiva, la solución pacífica de los conflictos, la educación sexual integral , fundamentalmente.

## **Cuadro N° 2. Estructura por niveles**



## 5. Propósitos formativos por niveles

### **Educación Inicial<sup>11</sup>**

- Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora y de las diferentes formas de expresión personal y de comunicación verbal y escrita.
- Favorecer los procesos de maduración de la actividad cognitiva, las manifestaciones lúdicas, estéticas y artísticas; el desarrollo corporal y motriz a través de la educación física, atendiendo el aspecto social relacionado con el ambiente natural y la salud, el crecimiento socio afectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, la autoestima, la solidaridad, el cuidado y respeto hacia sí mismo y los otros.
  - Estimular hábitos de integración y de convivencia grupal.
  - Fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia.

<sup>11</sup> Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos 9890, artículo 25°.

- Generar condiciones de aprendizaje que respeten las diversidades socioculturales de la población escolar, para favorecer la inclusión educativa de todos los niños y niñas.
- Promover el juego como contenido de valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- Generar condiciones pedagógicas que garanticen la integración escolar de los alumnos con discapacidad.

## **Educación Primaria**

- Fortalecer la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida y como contenido transversal para el aprendizaje de otras disciplinas.
- Garantizar la inclusión educativa a través de la elaboración de distintos trayectos escolares, los cuales respeten tiempos y formas de aprender.
- Desarrollar hábitos de convivencia solidaria y cooperación, construyendo formas pacíficas de resolución de problemas.
- Diseñar estrategias y actividades que permitan el sostenimiento y mejora del proyecto plurilingüe.
- Fortalecer el espacio de las tutorías para mejorar los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza.
- Elaborar propuestas de enseñanza que incorporen las tecnologías de la comunicación y la información.
- Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- Favorecer una educación integral y el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos espacios curriculares.
- Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, ético, motor y social.
- Generar instancias de discusión e integración de experiencias pedagógicas entre docentes y equipo directivo.

## **- Educación Secundaria**

A continuación se plantean los propósitos generales de la educación secundaria<sup>12</sup>, los que luego se desagregarán a niveles de mayor concreción en las propuestas diseñadas para cada una de las orientaciones.

- Brindar una formación científica, actualizada y relevante en los diversos campos del conocimiento.
- Atender al desarrollo de competencias y a la adquisición de conocimientos necesarios para la articulación con los estudios superiores.
- Promover una formación ciudadana democrática y acentuar la capacidad de participación de los estudiantes en la vida institucional
- Intensificar un adecuado manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- Fomentar la enseñanza de idiomas extranjeros
- Diseñar e implementar un programa de Educación Sexual Integral
- Desarrollar acciones que tiendan a vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo.
- Favorecer el compromiso con la sociedad y sus problemáticas
- Optimizar los propósitos de la educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

## **6. Alumnado.**

### **- Caracterización General de la Matrícula.**

La Escuela Normal José María Torres es de jornada simple y presenta una ubicación muy favorable en el centro de la ciudad de Paraná. Registra aproximadamente un total entre 1600 y 1700 alumnos/as, número que se mantiene relativamente estable durante estos últimos cinco años. Cabe considerar que la situación entre niveles es diferente, constatándose un mayor número de alumnos/as en el Nivel Secundario, debido fundamentalmente a la progresiva ampliación de divisiones.

---

<sup>12</sup> Los mismos han sido elaborados en el marco de lo establecido en el artículo 27 de la Ley Nacional de Educación.



### Cuadro comparativo entre niveles. Año 2011

	<b>Educación Inicial</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Educación Secundaria</b>
<b>Matrícula Total</b>	182	558	850
<b>Años, Orientaciones y Divisiones</b>	Salas de 4 y 5 años. Posee un turno intermedio.	18 divisiones, tres por año, de 1° a 6° año.	Ciclo Básico Común: 13 divisiones. Ciclo orientado: se ofrecen 4 orientaciones, sumando un total de 15 divisiones.

Según datos relevados por el área alumnado, la zona de procedencia es diversa. Los alumnos/as provienen de la zona centro y de diferentes barrios de la ciudad de Paraná, asimismo, se registran alumnos/as de zonas aledañas (Colonia Avellaneda, San Benito y Oro Verde), en menor medida.

En cuanto al nivel socio – económico y ocupación de los padres, si bien predomina un estrato socio – económico medio, se constatan diferentes ocupaciones (por ejemplo, profesionales en diversas ramas, empleados en instituciones estatales y privadas, servicios domésticos, etc.)

Un aspecto a destacar, relacionado con las trayectorias escolares, es la integración de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales, a través de un proyecto educativo personalizado, desde la institución se intenta ofrecer un espacio de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades detectadas.

### **7. Proyectos curriculares y pedagógicos.**

Un componente fundamental de las instituciones educativas es la existencia de un proyecto educativo. Esta herramienta permite definir principios y acuerdos que orientan las decisiones y las prácticas institucionales. Esto también supone un compromiso de cambio, para que se pueda realizar es necesario **compartir un modo de pensar y hacer**, es decir, un consenso colectivo y real en cuestiones vinculadas con el diseño y ejecución de la propuesta: definición y análisis de los problemas; delimitación de objetivos y actividades; precisión de tiempos, espacios y recursos.

Es a partir de estas consideraciones se han elaborado una serie de proyectos específicos que, si bien cada uno de ellos intenta dar respuesta a una problemática determinada comparten objetivos comunes:

- Favorecer la articulación interniveles

- Desarrollar prácticas de investigación y extensión que cualifiquen nuestra pertenencia a la Universidad Autónoma de Entre Ríos
- Conformar equipos en donde se establezca una buena comunicación interna institucional y un adecuado clima de trabajo.
- Generar acciones que contribuyan a la formación integral de la persona<sup>13</sup> y a la consolidación de políticas de inclusión educativa.

Teniendo como marco de acción éstos objetivos se encuentran en ejecución los siguientes proyectos:

**a) *Conviviendo en la escuela (2009).* Consejo Escolar de Convivencia Institucional (CECI).**

**b) *Prácticas Pedagógicas alternativas para superar el fracaso escolar (2009).* Rectorado, Área Asesoría y Orientación Pedagógica.**

**c) *El campamento educativo (2008)* Área Educación Física.**

**d) *Enseñanza del idioma Inglés en la Educación Pública (2010).* FHAyCS y Escuela Normal José María Torres.**

**e) *Propuesta de acompañamiento institucional a las trayectorias escolares (2011).* Coordinación Área Asesoría y Orientación Pedagógica.**

**Resumen:** Este proyecto está destinado a los alumnos del segundo ciclo de la Educación Primaria y a los alumnos de 1° y 2° año del Ciclo Básico Común de la Educación Secundaria. Tiene como objetivo evitar el fracaso escolar en las áreas donde se presentan mayores problemas de aprendizaje. Este espacio no se reduce al apoyo escolar, sino que intenta a la vez detectar dificultades en la enseñanza. Por lo tanto se generan encuentros entre la tutora y las docentes para mejorar la calidad de las propuestas de enseñanza y diseñar estrategias metodológicas que respeten los tiempos y formas de aprendizaje de los alumnos. También se prevén instancias de acompañamiento en las aulas, con el propósito de generar instancias de reflexión sobre las prácticas.

De acuerdo con esta idea, las tutorías pretenden no solo atender una situación específica de fracaso de los alumnos en las asignaturas sino también acompañar el trabajo áulico. Asimismo se presenta como una **estrategia de andamiaje** para sostener,

<sup>13</sup> La expresión “formación integral de la persona” es utilizada en los términos que lo establece la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) en su artículo 8.

acompañar, orientar la escolaridad y promover la inclusión de los niños y jóvenes, encontrando los mejores modos de tornar significativa la experiencia escolar (Satulovsky, S. y Theuler, S., 2009: p.71)

***f) Educación Plurilingüe: Proyecto de Articulación entre las carreras de Lenguas extranjeras y la Escuela Normal José María Torres (2011).***

**Resumen:** Este proyecto tiene como objetivo ofrecer a los alumnos que cursan el segundo ciclo de la Escuela Normal “José María Torres”, la posibilidad de iniciarse en el plurilingüismo y a través de él acercarse a la democratización social y cultural de las diferentes comunidades lingüísticas. De esta manera los estudiantes podrán construir una experiencia concreta tendiente a una educación que permita una interacción real entre las Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés, Italiano, Portugués) y la Lengua Madre. Es en este sentido que contribuye a la formación general de los alumnos permitiéndoles descubrir otras culturas, tomar una distancia más crítica en relación a sus propios sistemas de referencias culturales, históricas y lingüísticas y desarrollar aptitudes intelectuales transversales. De esta forma, amplía su campo de referencia profundizando por contraste el campo lingüístico y cultural de su lengua materna.

***g) Proyecto de Alfabetización Inicial. Direcciones de Nivel Inicial, Primaria y Área Pedagógica (2012)***

**Resumen:** Este proyecto tiene el propósito de articular la enseñanza de la lectura y la escritura entre el Nivel Inicial y el primer ciclo de la educación primaria. En el mismo se explicitan los supuestos teóricos en relación a la concepción de lengua escrita, de procesos y prácticas de lectura y escritura, el papel de la oralidad y estrategias metodológicas.

Se sostiene una perspectiva teórica y de trabajo que se aleja de los métodos que entienden a la escritura como copia de un modelo y que parten de unidades sin significación; se entiende a la escritura en tanto producción, al decir de Emilia Ferreiro y Daniel Cassany, “en una interpretación activa de los modelos del mundo adulto”, considerada en su función social.

Respecto de la lectura, se intenta a través de este proyecto superar las teorías que la entienden como **decodificación, como deletreo; sosteniendo una idea de lectura como producción de significados**. Por ello se propician experiencias

comunicativas reales que reconozcan que se lee y se escribe con diversos propósitos; comunicarse, registrar experiencias, aprender, disfrutar del texto, etc. La escritura debe ingresar en el aula como otro medio de comunicación, con los usos y funciones que tiene en la sociedad alfabetizada. **En el marco de este proyecto, durante este año, se elaboró una revista infantil con algunos grados del primer ciclo.**

Por otra parte, otro de los ejes del mismo es el fuerte espacio que se le destina a la Literatura con el propósito de formar lectores de obras literarias, y asumirla como contenido de enseñanza escolar: “interrelacionar los campos de aprendizaje y dejar resbalar la literatura entre las rendijas resulta un modo de operar muy ventajoso para los niños”<sup>14</sup> Para poder “cumplir” con este propósito se elaboran proyectos en torno a la formación de bibliotecas de aula.

#### **h) Proyecto de Educación Sexual Integral- Educación Inicial, Primaria y Secundaria.**

**Resumen:** Este proyecto está destinado a los alumnos de todos los niveles educativos de la escuela. Desde la Secretaría de Escuela se organizó un Programa que construyó y formalizó espacios para el abordaje de la Educación sexual integral acorde con lo establecido en los lineamientos curriculares y con la ley N°26150 del Ministerio de Educación de la Nación.

Dicha Ley, promulgada el 23 de Octubre de 2006 establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.”

De esta forma se pretende garantizar el acceso a la información y el conocimiento sobre esta temática a todos los niños y jóvenes que asisten a la escuela, a través de la organización de Talleres<sup>15</sup> que promueven el conocimiento del cuerpo, brindando información sobre la dimensión anatómica y fisiológica, aprendizajes relacionados con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños y el cuidado de sí mismo.

---

<sup>14</sup> Colomer, Teresa. Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México, FCE, 2005.

<sup>15</sup> Los Talleres se planifican con una especialista en la temática, la cual también acompaña el desarrollo de los mismos.

En este sentido se promueve una educación en valores relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integralidad de las personas desarrollando actitudes responsables.

### **i) Proyecto de Juegos Motores. Área Educación Física (Primaria)**

**Resumen:** Este proyecto está destinado a estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación a través del desarrollo de diversos juegos motores y clases de Atletismo.

Está destinado a alumnos del primer ciclo y las jornadas se organizan en el Parque Berduc. En este sentido, la propuesta favorece el fortalecimiento de los vínculos entre instituciones y considera al juego / recreación como situaciones más de aprendizaje.

### **j) Club de Lectores. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Docentes del Área de Lengua y Literatura. Escuela Normal José María Torres.**

#### **Resumen:**

Este proyecto se enmarca en una de las dos vertientes de trabajo que organizan el abordaje de la lectura literaria a lo largo de los seis años de educación secundaria. Esta línea propone *formar lectores* abocando la labor a la “promoción de la lectura” y supone la gestión de *proyectos personales/sociales de lectura literaria*, de desarrollo anual en todos los cursos, bajo la denominación de Clubes de Lectores.

Un aspecto fundamental que sustenta esta tarea es el convencimiento y la experiencia probada de que, sólo es posible formar lectores si se les brinda el espacio y tiempo adecuados, se respetan los motivos, se propicia el encuentro con el escrito en toda su diversidad, se posibilita interactuar a lectores activos con los textos que estos elijan y se les convida a ampliar el gusto lector.

Es imprescindible tomar conciencia de que el ámbito escolar ha legitimado por años rutinas en las que en vez de promover la lectura y generar vínculos duraderos y positivos, se propiciaron desencuentros. Por lo cual, aun cuando el mundo de la lectura literaria es infinito y polifacético, la escuela tiene la responsabilidad de crear las condiciones para contagiar las ganas de leer; abrir las puertas de los libros; generar el deseo, la pasión, el gusto, el deleite por la literatura; propiciar lectores asiduos, voluntarios, independientes, para los cuales leer es imprescindible y obedece a una necesidad interior. En este contexto se piensa en una lectura que tiene nada de “*escolarizada*” y mucho de “*transgresora*” —como la llama Michèle Petit—, de “*desterritorializante*”, merced de la cual “*el lector joven elabora otro lugar, un espacio [...] que le permite delimitarse [...], dibujar sus contornos, percibirse como separado, distinto de lo que lo rodea, capaz de un pensamiento independiente*”. Esa lectura no debe estar sometida a obligadas tareas escolares: comprobaciones, resúmenes, fichajes ni guías de interpretación; debe

enmarcarse en instancias distendidas en las que se pueda: explorar y elegir libremente; comentar sobre géneros, autores, pareceres sobre lo leído; dialogar sobre qué tener en cuenta para elegir libros; participar de situaciones que posibiliten un contacto lúdico y abierto con el universo lector.

La lectura de literatura no puede menos que desearse para todos, en tanto esta constituye esa “*frontera indómita de las palabras*” –al decir de Graciela Montes– que por permanecer indomesticable nos permite sentirnos realmente vivos, verdaderamente humanos; la cual conforma ese “*territorio necesario y saludable*” donde nadie es dueño de las reglas y donde no es posible domesticarnos.

La literatura abre -para el joven y el adolescente- el mundo de la imaginación y de los sueños, el de lo posible y lo ilimitado, el de la creación y los universos alternativos de la ficción. Permite crecer, construir la propia interioridad, establecer las bases de la propia identidad y la de los otros, ver con otros ojos el mundo en el que se está inserto, romper las barreras de lo cotidiano y fragmentario del alrededor, pensar en alternativas cuando la realidad es estrecha y está empobrecida, salvar de la angustia, del temor y de los pesares que tan ajenos parecen a los otros, ensanchar los límites del mundo del lenguaje.

Esto supone desmitificar el corpus de lecturas escolares dando cabida a diversidad y variedad de géneros y autores, pero poniendo un especial acento en la incorporación de literatura infantil y juvenil nacional e internacional, la cual ofrece un espectro enorme de verdaderas obras de arte con las que el adolescente y el joven pueden acceder al mundo de la literatura gozosamente, pues desafían su intelecto, su ingenio, su creatividad; ponen a prueba su pensamiento crítico, y acompañan su crecimiento en el planteo de problemáticas que los conmueven; posibilitándoles adoptar posturas responsables e independientes frente al mundo.

En este marco es oportuno recurrir a las palabras de Isabel Solé: “*En todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacios programados para leer, leer para uno mismo sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer.*” Es pertinente aclarar que se concibe el placer de leer en el sentido que plantea Graciela Montes, no entendido -como suele suceder- vinculándolo a la comodidad, lo conocido, lo fácil, lo divertido; sino dicho en un sentido profundo: el placer con desafíos, con riesgos, con esfuerzo. “*Precisamente, porque no es fácil, es que convertirse en lector resulta una conquista...*”

PETIT, Michèle. *Del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica. 2001.

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

SOLÉ, Isabel. “El placer de leer”. Revista *Lectura y Vida*, año 16, N° 3, 1995.

### **k) Propuesta de enseñanza de la Lengua y la Literatura**

## *Algunos supuestos esenciales que sostienen la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Escuela Normal*

Coincidiendo con lo señalado en la *Resolución del CFE N° 84/09*, en el *Anexo Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*, la enseñanza de **Lengua y Literatura** en todas las Orientaciones de la ESO de la Escuela Normal “José María Torres”, se aboca al desarrollo de aprendizajes que –puesto que conforman el *Campo de la Formación General*– **“son necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de los adolescentes y jóvenes con la realidad, y también [...] los que son pilares de otras formaciones, posteriores”**.

A su vez –y en consonancia con lo especificado en el punto 87 del mencionado documento– los saberes lingüístico-discursivos y literarios ocupan un carácter central en el Proyecto Educativo de la Institución: **“todos los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria [...] accederán a una formación que: a) incluya la Lengua y la Literatura como espacio curricular específico a lo largo de toda la escolaridad con el propósito de desarrollar saberes reflexivos acerca del lenguaje, que redunden en beneficio de prácticas de lectura y escritura, amplíen el universo cultural de los jóvenes y contribuyan al desarrollo de su propia subjetividad.”**

Aun cuando optemos por denominar Lengua y Literatura al espacio curricular a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria, nos proponemos la construcción de un objeto que supere las miradas simplificadoras, parciales o restrictivas de la enseñanza de esta materia. Por este motivo es preciso que la reflexión continua se constituya en el esencia de la escuela que deseamos, lo que nos permitirá no naturalizar el quehacer educativo y poner en cuestión qué creemos que hacemos y qué hacemos realmente cuando decimos formar *sujetos lectores y escritores, hablantes y oyentes* así como cuando hablamos de *enseñar literatura*; qué dejamos fuera; qué incluimos; qué barreras y posibilidades establecemos; qué aspectos de las prácticas pedagógicas son obstaculizadores y cuáles valiosos.

Este proceso de problematización necesita de la puesta en foco de una perspectiva de la Didáctica de la Lengua y la Literatura sostenida en una mirada integral, sistémica, que no fragmenta de modo reduccionista su objeto de estudio y que no privilegia irracionalmente unos aspectos de este descuidando otros.

Dicha perspectiva surge de considerar en primer término que el lenguaje es un hecho social, y por tanto todas las manifestaciones discursivas se ven atravesadas por las complejidades, transformaciones y modificaciones que enfrentamos como miembros de una sociedad y de múltiples culturas. En este sentido, es dable afirmar que desde antes de nacer los seres humanos nos hallamos inmersos en una corriente de lenguaje. Cuando lo usamos ponemos en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Por medio de él tempranamente nos iniciamos en la interpretación de las ideas y relaciones de nuestra comunidad, prontamente intervenimos de modo activo produciendo enunciados; práctica que nos permite conformar nuestra subjetividad en la interacción con otros, influir sobre ellos, informarnos, organizar nuestro pensamiento, debatir y disentir, entablar vínculos de diverso tipo, internalizar las costumbres, modos de hacer y rituales de las culturas de las que somos parte; es decir, gestionar nuestro lugar en el mundo.

En este marco denominamos **prácticas del lenguaje** a las diferentes formas culturales de relación social que se concretan a partir del lenguaje; y dichas **prácticas de lenguaje** son las que actualmente proponemos como **objeto de enseñanza y aprendizaje**

*de la escuela*, por lo cual se introducen cambios vertebrales en el diseño de las situaciones didácticas:

- ***En la manera en que se concibe la construcción de los saberes en este espacio curricular:*** apropiarse de las prácticas del lenguaje, es decir, centrar el eje en la dimensión social del uso de la lengua, precisa de la construcción de un diálogo genuino entre las prácticas sociales/culturales y las prácticas escolares. Puesto que debe instalarse como objeto de reflexión —de enseñanza y de aprendizaje— un ***saber hacer*** en el que el lenguaje se pone a funcionar, es preciso comprender que ese *saber* no requiere ser aprendido *a priori* de un *hacer* al que garantizaría (como presupondrían los modelos aplicacionistas); sino que dicho *saber* se construye en una reflexión constante sobre los intercambios orales y escritos que conforman el *hacer*. Esto significa que en la escuela debemos recuperar los universos discursivos que circulan socialmente y convertirlos en objeto de enseñanza. Delia Lerner, explicita al respecto: “[...] *es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores.*”
- ***En el modo en que se entiende el objeto de conocimiento que se constituye en objeto de enseñanza y aprendizaje:*** puesto que la elaboración y la puesta en marcha de situaciones didácticas centradas en las prácticas del lenguaje entraña una perspectiva de abordaje *integral*, cabe explicitar de qué hablamos cuando nos referimos a este carácter en aras de evitar malentendidos. Una perspectiva centrada en *prácticas sociales de lenguaje* se sostiene —por un lado— en lo ya indicado: no se persigue la adquisición de un *saber* primordial, previo en el tiempo didáctico, que origine usos posteriores en los que debe demostrarse su manejo; sino que el *uso* es la instancia en la que se aprende sobre el *hacer*, no esperando que esto suceda espontáneamente, sino en situaciones organizadas explícitamente para tal fin. Conjuntamente, un objeto complejo como son las *prácticas de lenguaje* precisa de un abordaje *integral* que —aun cuando necesite de instancias diferenciadas para consolidar saberes que componen ese objeto— no fragmente su abordaje en unidades inconexas, aisladas y únicos contenidos explicitados en los programas. Se aprende sobre los textos, sobre las oraciones, sobre las categorías gramaticales, sobre la ortografía, sobre la comunicación, o sobre los artificios literarios, pero de ningún modo es reductible el objeto a uno de esos aspectos separados de un contexto que les da sentido. En el proceso de revisión y puesta en crisis antes mencionado pretendemos generar una transformación de todas aquellas prácticas de enseñanza abocadas de modo fragmentario y descontextualizado a la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, no sólo por la escasa significatividad que han comportado para el alumno, sino porque han aislado saberes de los contextos reales donde esos efectivamente se concretan. De este modo serán inviables aquellos “programas” que detallaban listas acumulativas de temáticas desconectadas entre sí, sin orden ni concierto, que pretendían que el



alumno lograra integrar y “transferir” por su cuenta estos saberes a su cotidianeidad. La transformación aludida implicará que adquiramos paulatinamente una mirada sistémica que interrelacione dichos contenidos estableciendo una red de sentido que los inter-vincule, no solo a lo largo del desarrollo del trabajo escolar de un curso en particular, sino estableciendo –en el itinerario de la escolaridad– un proceso real de complejización y profundización.

Derivado de lo anterior, cabe detenernos a analizar cómo se distribuye la responsabilidad acerca de la enseñanza escolar de estas **prácticas del lenguaje**, que son **sociales y situadas culturalmente**. En este sentido es preciso reconocer el carácter indudablemente **transversal** de los saberes vinculados a las mismas, en tanto que las ciencias y las artes —sea cuales fueran sus objetos y quehaceres, y aun cuando ocasionalmente construyan sus propios lenguajes de símbolos— vehiculizan sus contenidos a través de la palabra.

Sin embargo, hablar de la **transversalidad** de dichas prácticas y los contenidos lingüístico-discursivos no implica que depositemos en el docente de Lengua y Literatura responsabilidades suplementarias, por las cuales deba ocuparse de su propio campo y resolver además los saberes que les permitan a los alumnos manejarse en relación con los procesos de lectura y escritura de todas las disciplinas. Desde una *transversalidad* bien entendida de las prácticas de lenguaje proponemos adoptar una perspectiva de trabajo colaborativo, sostenido en el establecimiento de acuerdos institucionales en torno a la concepción de los procesos de producción e interpretación implicados en ellas, y posibilitar la asunción de la función que les cabe a todos los enseñantes —sea cual fuera su campo específico—: hacerse cargo del diseño de situaciones didácticas que viabilicen la construcción de conocimiento disciplinar, y a su vez el desarrollo de competencias, habilidades, saberes en torno a los modos de construcción del conocimiento, la conformación de los campos lexicales específicos, el manejo de los géneros discursivos propios, los procesos de lectura, producción escrita y comunicación oral implicados.

Esta manera desde la que concebimos la *transversalidad de las prácticas del lenguaje* establece una distancia indiscutible en relación con los modelos aplicacionistas que aún perviven en tantas aulas. Según estos se esperaba que el docente de Lengua y Literatura inculcase conocimientos generales de las “mecánicas del leer y el escribir”, así como el manejo de las estructuras de los “textos informativos” o habilidades como la de búsqueda en el diccionario, cuando no instruyese en las tristemente célebres “técnicas de estudio” (que incluían desde adiestrar en la toma de apuntes, en la distinción de ideas principales y secundarias, en la elaboración de un resumen, hasta en la realización de un gráfico), todo lo cual debía constituir un capital a ser utilizado por el alumno en el resto de los espacios curriculares.

Lo que planteamos es bien diferente, pues partimos en principio del establecimiento de acuerdos en torno a cuestiones que, aun siendo relativamente nuevas en el contexto de la educación secundaria, vienen debatiéndose desde hace tiempo en el ámbito universitario y comienzan a transformar la mirada sobre los enseñantes. Carlino alude a ello cuando expresa “<una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual> (Bogel y Hjortshoj; 1984, p. 12) *motivo por el cual es preciso que los profesores se ocupen no sólo de transmitir sus conceptos sino de enseñar sus prácticas lectoras y escritoras*”. De este modo es posible problematizar la figura de los **profesores** —cualesquiera sean sus lugares en el sistema educativo— como especialistas en un área de conocimiento que solo deben transmitir contenidos teóricos, y es válido pensarlos como **sujetos de lenguaje** que van construyendo a lo largo de toda

su vida nuevos itinerarios de saberes en sus prácticas discursivas, los que por tanto comprenden y pueden enseñar los procesos implicados en la elaboración, reelaboración, comunicación, difusión del conocimiento de su campo.

En último término, es ineludible que definamos como un aspecto esencial de nuestro Proyecto Educativo la *autonomía* que le corresponde a la *literatura*, en tanto producto de la creación sujetos sociales, y a la vez, patrimonio y herencia cultural de los grupos humanos. Esta no deja de estar inserta en y atravesada por los contextos y otros discursos sociales, políticos, económicos, pero difícilmente sea reductible a ellos; por lo tanto le corresponde un tratamiento estrictamente diferente al de los otras prácticas de lenguaje, en particular porque su naturaleza ficcional y estética no la equipara a cualquier otra “fuente de información”.

Así, se vuelve imperioso que reveamos y problematicemos los usos intrusivos que diversas disciplinas han realizado de los textos literarios, en tanto que cada ámbito instala y legitima los modos de transmisión del conocimiento a través de sus propios géneros discursivos, y por lo mismo no debiera exigirse a la literatura lo que estos realizan más que apropiadamente. Esta perspectiva supone trazar un límite que permita al discurso literario en su especificidad habitar esa “*frontera indómita*” de la que habla Graciela Montes, que delimite la abusiva instrumentalización o utilitarización a la que históricamente ha sido sometido, cuando diversas prácticas escolares han impuesto al discurso literario la responsabilidad de ofrecer casos para el estudio de la historia, la geografía, la ética, la psicología, y tanto más. Aun cuando entendemos que a la literatura le es dado hablar de todo —de las más profundas y universales inquietudes humanas y de los sucesos, conflictos, gozos y anhelos de todo tiempo y de todo lugar— su tratamiento estará sujeto a las normas de su propio decir, regido por los principios —que le son privativos— de transgresión, de subversión, de trastocamiento, ya que “*mezcla, de un modo inevitable, lo empírico y lo imaginario*” al decir de Juan José Saer; puesto que su carácter ficcional la libera del requisito de verdad o de falsedad en tanto creación del arte que hace “*un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata*”, fundando sus propios modos de generar verosimilitud; y sin embargo en diálogo con todos los otros discursos sociales a los que reescribe, reinventa, recrea.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF, Fondo de Cultura Económica, 2000.

CARLINO, Paula. “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. en Revista Iberoamericana de Educación, versión digital, OEI, (ISSN 1681-5653), Madrid, agosto de 2002.

SAER, Juan José. *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Ariel, 1998.

MONTEs, Graciela. *La frontera indómita. (En torno a la construcción y defensa del espacio poético)*. México DF, Fondo de Cultura Económica, 1999.

## **- Bibliografía Consultada**

-AZZERBONI, Delia y HARF, Ruth.”Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional”. Ediciones Novedades Educativas, Bs. As. 2006.

- CARLI, Sandra: “Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955”. Miño y Dávila, Buenos Aires 2005.

- FERNÁNDEZ DOUX, Norma (2010) “Entre Ríos pionera en la Educación Argentina”, artículo publicado en *200 años de educación entrerriana*, Revista del Consejo General de Educación, Paraná, Entre Ríos.
- FREIRE, Paulo: *El grito manso*. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires, 2008.
- FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (comp.) (2007) *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Paidós, Buenos Aires.
- MONTOYA, Celia Ortiz: “Momentos Culminantes en Ciento Cincuenta Años de Educación Pública en Entre Ríos (1816 – 1966)”, Colmegna, Santa Fe, 1967.
- PAGANO, Ana y otros: *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas: el caso argentino*. FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas), 2007.
- SIRVEN, María Teresa: *Estilos participativos ¿Sueños o realidades?* en Rev. Argentina de Educación. Año III N° 5. Asociación de graduados en Ciencias de la Educación 1984.
- OSSANNA, E. (Director) y López, María del Pilar. (Co directora) (2010) *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná*. Edición auspiciada por la Facultad de Ciencias de la Educación y la Vice gobernación de la Provincia de Entre Ríos. FCE, UNER. Paraná, 2010.
- PUIGGRÓS, Adriana: “Qué paso en la educación Argentina”. Editorial Galerna, 2003.
- SALVADORES, Antonio: “Historia de la Instrucción Pública en Entre Ríos”. Imprenta de la Provincia de Entre Ríos, Paraná 1966.
- TENTI FANFANI, Emilo (comp.): *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2008.

### **Documentos**

- Consejo General de Educación: *Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana*. Documento N° 1/ junio de 2008; N° 2/ Septiembre de 2008 y N° 3/ Enero de 2009.
- Consejo Federal de Educación: Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Octubre de 2009 (Res. CFE N° 84/09)
- Consejo Federal de Educación, Res. 93/09.
- Decreto de Fundación de la Escuela Normal de Paraná, 13 de Junio de 1870.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Ley 26.206

----- Documento Preliminar  
para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. 2008.

----- Lineamientos políticos y  
criterios para la definición de la educación secundaria. Borrador de trabajo, agosto de  
2009.

- Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos N° 9. 890

# ANEXO

## Escuela Normal Sup. José María Torres

### Aportes para la actualización del Proyecto Educativo Institucional

El presente cuestionario reúne diferentes preguntas orientadas a obtener información vinculada a la realidad institucional. El objetivo de su aplicación es ampliar los mecanismos de participación y contar con aportes que orienten la actualización del proyecto educativo institucional.

#### 1. ¿Qué tareas desempeñas dentro de la institución?

Conducción	Coordinación	Preceptoría – Tutoría
Administración	Docencia	Servicios generales

#### 2. Antigüedad en el establecimiento

1 a 5 años  
5 a 10 años  
Más de diez años

#### 3. ¿Conoces el PEI de la Escuela Normal?

SÍ                      NO

#### 4. En el caso de responder afirmativamente ¿Acuerdas con los fundamentos y líneas de acción?

Sí  
En parte  
No

Justifica la respuesta.....  
.....  
.....

#### 5. Te presentamos a continuación una serie de frases, elige la más representativa:

**El proyecto educativo institucional es....**

- a) Un instrumento de gestión integral, pedagógica organizativa y administrativa de la institución.
- b) Una propuesta para impulsar el mejoramiento de calidad educativa
- c) Un documento que facilita la identificación de prioridades y promueve la realización de acuerdos entre todos los actores institucionales.
- d) Una herramienta que orienta la acción y organiza todas las dimensiones de la institución.
- e) Un escrito que formaliza el accionar institucional

#### 6. Mencionar tres características relevantes que deberían considerarse en la redefinición del perfil institucional:

1.....  
2.....  
3.....

#### 7. Ordene el listado que sigue, de acuerdo a la prioridad que le concede su atención dentro de los ejes de trabajo a considerar en el PEI

Articulación horizontal y vertical entre los diferentes niveles  
Capacitación y perfeccionamiento docente  
Resignificación curricular  
Incorporación de nuevas tecnologías en la propuesta educativa áulica  
Rendimiento escolar

**8. ¿Sobre qué problemas puede girar la actualización o revisión del PEI?  
Mencionar tres en orden de importancia**

- 1.....
- 2.....
- 3.....

**9. Trate de identificar con ellos modificaciones posibles tendientes a mejorar la  
calidad del Proyecto educativo**

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

**Sugerencias:**

## **Propuesta de Trabajo Año Académico 2010: “Aportes para repensar la enseñanza”**

La presente propuesta esta dirigida al Nivel Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria y se encuadra dentro de los lineamientos de organización pedagógica e institucional para los tres niveles.

En el año del Bicentenario se considera relevante intensificar instancias de enseñanza y aprendizaje que se adecuen a los siguientes objetivos:

- Promover el trabajo colectivo entre educadores
- Proponer diversas formas de estar y aprender en la escuela, a través de la implementación de estrategias de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos.
- Revalorizar el trabajo colaborativo y el desarrollo de actitudes éticas.
- Remarcar la significatividad histórica y pedagógica del Bicentenario.

En concordancia con lo señalado, la propuesta institucional para el año lectivo 2010 tiene como prioridad propiciar el diseño de actividades pedagógicas que resignifiquen el vínculo con el conocimiento. Las mismas podrán ser planificadas y desarrolladas por equipos docentes de diferentes trayectorias formativas.

Se sugiere tener en cuenta, entre otros, los siguientes ejes temáticos

- Educación para la convivencia
- El reconocimiento y respeto a la diversidad lingüística: el aprendizaje de otros idiomas.
- El periódico escolar como herramienta comunicativa.
- El aprendizaje a través del juego
- La creación de la Escuelas Normal y su aporte a la construcción de la identidad nacional

### **Aspectos organizativos y metodológicos**

- Contemplar la utilización de espacios extra áulicos: gabinete de informática, biblioteca, sala museográfica archivística, patio, salón de actos, sala de procesos productivos y laboratorio.
- Utilización de fuentes documentales diversas
- Siempre que sea consistente con los propósitos de la enseñanza, podrá plantearse agrupamientos de alumnos que incluyan a más de un curso.



- Implementación de técnicas de trabajo grupal
- Utilización de las Tics.

### **Duración**

Preferentemente acotada a una o dos instancias por año (según acuerden los equipos docentes), durante las cuales esta actividad se desarrollará a tiempo completo y dentro del horario semanal regular. Asimismo se contempla una mayor extensión horaria para la realización de campamentos y viajes educativos.





