



2026

**Instituto Superior de Formación
Docente y Técnica N° 18
Cuadernillo del aspirante**



EQUIPO DE CONDUCCIÓN DEL INSTITUTO

DIRECTOR: RAFFETTI MARCELA

VICEDIRECTOR: MAIDANA ANDRES

REGENTES: OSUNA LEONARDO

LOPEZ MIRIAM

JAIMOVICH, MARIA ELENA

KULAS, FABIAN

SECRETARIA: NELIDA NEIRA

PRO-SECRETARIA: SCRIFIGNIANO SILVINA

JEFE DE AREA DE ED. INICIAL Y PRIMARIA: VECCHIO PAULA

JEFE DE AREA DE ED. INGLES: MANES ROSSI CAROLINA

JEFE DE AREA DE ED. FÍSICA:



DATOS DEL ESTABLECIMIENTO

Dirección: Av. Alsina 1032, Banfield, Lomas de Zamora

Web: isfd18-bue.infd.edu.ar



CONSEJO ACADÉMICO INSTITUCIONAL

El C.A.I. es un órgano colegiado de asesoramiento, propuesta, debate y decisión, para una gestión participativa, en el marco de la autonomía institucional en la unidad del sistema del Nivel Superior, dentro de las regulaciones de la política educativa jurisdiccional y federal.

El Consejo está compuesto por un integrante del Equipo de Conducción del Instituto, por representantes del Claustro Docente, del Claustro de No Docentes y del Claustro de Estudiantes.

(DGCyE, Resolución 4044/09 – Marco Normativo del Consejo Académico Institucional)

CARRERAS

TÍTULOS

El I.S.F.D. y T. N° 18 expide los siguientes títulos:

- Profesor de Educación Física (Resolución N° 2432/09)
- Profesor de Educación Inicial (Resolución N° 4154/07)
- Profesor de Educación Primaria (Resolución N° 4154/07)
- Profesor de Inglés (Resolución N° 1860/17)
- Profesor de Portugués (Resolución N° 27/03 y Resolución 2789/09)
- Fonoaudiólogo (Resolución N° 3119/15)
- Profesor de Educación Secundaria Técnico Profesional de Automotores (Resolución N° 3748/22)

ALCANCE DE LOS TÍTULOS

El **Profesor en Educación Física** podrá ejercer la docencia en los Niveles Inicial, Primario, Secundario, Superior, Universitario, Educación Especial, Educación en Contexto de Encierro de todo el sistema educativo argentino.

El **Profesor en Educación Primaria** podrá ejercer la docencia en todas las modalidades de educación primaria del sistema educativo argentino.

El **Profesor de Educación Inicial** podrá ejercer la docencia en todas las modalidades de educación primaria del sistema educativo argentino.

El **Profesor de Inglés** podrá ejercer la docencia en los Niveles Primario, Secundario, Superior y Universitario de todo el sistema educativo argentino.

El **Profesor de Portugués** podrá ejercer la docencia en el Nivel Secundario, Superior y Universitario de todo el sistema educativo argentino.

El **Fonoaudiólogo** se desempeña en diversos ámbitos del sector salud, educación, artístico, judicial y socio comunitarios, tanto de la administración pública, como en organizaciones privadas, en todo el país.

El **Profesor de Educación Secundaria Técnica en Automotores** podrá ejercer la docencia en el Nivel Secundario Técnico Profesional.

INGRESO

En la Biblioteca del Instituto se informa sobre requisitos de ingreso.

CONDICIONES DE INGRESO A LAS CARRERAS DE GRADO

Para inscribirse en cualquiera de las carreras del Instituto es necesario presentar la siguiente documentación que pasara a formar el Legajo del alumno:

- Fotocopia de DNI
- Fotocopia de partida de nacimiento o certificado de nacimiento
- Fotocopia de CUIL
- Fotocopia de Título Secundario u original del Certificado Finalización de estudios
- Planilla de preinscripción (se completa en LETRA IMPRENTA MAYÚSCULA)
- Ficha médica.
- 2 fotos carnet.

MATRICULACIÓN PARA INGRESANTES

El postulante que ha ingresado al Instituto se matricula al inscribirse en las materias del primer año de la carrera, luego de ~~el~~ el acompañamiento al ingresante, durante el mes de Febrero / marzo. La selección de instancias curriculares puede ser con las modalidades presencial o libre.

INSCRIPCIÓN AL CURSADO DE MATERIAS

La manera de organizar el cursado de la carrera depende de un requisito fundamental: **el respeto de las correlatividades**. Por consiguiente, las decisiones con respecto a cuántas y cuáles materias cursar variará según:

- las correlatividades;
- el horario y la oferta de materias;
- la disponibilidad de asistencia del alumno;
- la elección personal del ritmo de cursado.

Antes de inscribirse, los alumnos consultarán, en primer término, el **sistema de correlatividades** dentro del Plan de estudios de la carrera elegida.

Ante cualquier duda en la elección de las materias, los alumnos que se inscriban por primera vez podrán consultar a los Jefes de Área correspondiente a la carrera, a los Preceptores o a los Regentes.

El **conocimiento del sistema de correlatividades**, como paso previo a la inscripción, facilitará el cursado y evitará la anulación del cursado de una materia por falta de la acreditación de materias correlativas.

Para inscribirse en una materia, es requisito indispensable haber aprobado el cursado de su(s) correlativa(s) correspondiente(s).

Los alumnos no tendrán derecho a la promoción sin examen final de una materia si no han aprobado el examen final de la(s) correlativa(s) correspondiente(s).

Se recomienda tener en cuenta el tiempo disponible para cumplir con los requerimientos de las diferentes unidades curriculares.

HORARIOS DE FUNCIONAMIENTO DE TURNOS

Mañana	08:00 a 12:30
Tarde	13:30 a 17:30
Vespertino	17:30 a 22:00



CALENDARIO ACADÉMICO

El **Calendario Académico** es un medio de información fundamental. En él se informan inicio y cierre del ciclo lectivo, exámenes finales, inscripciones y receso. Anualmente se publica en el sitio web del Instituto y en distintas carteleras destinadas a tal fin.



**ESTRUCTURA CURRICULAR
Y
RÉGIMEN DE
CORRELATIVIDADES
DEL
PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA**



DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA

1er. Año

Campo de Actualización Formativa				
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)		Taller de educación corporal y motriz (64)		
Campo de la Subjetividad y las culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	Campo de la Práctica Docente <i>Práctica en terreno</i> Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (64)	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I (64) Didáctica de las Prácticas Acuáticas (64) Didáctica de las prácticas Lúdicas (64) Anatomía Funcional (64) Historia de la Educ. Física en Latin. y Argentina (64)	Campo de los Saberes específicos (320)
		Taller Integrador Interdisciplinario Ciudad Educadora (64)		
		Herramientas Educación social y estrategias de educación popular (32)		
Filosofía (64)	Didáctica General (64)	Pedagogía (64)	Análisis del Mundo Contemporáneo (32)	
Campo de la Fundamentación				

Total de horas anuales: 832 horas



Campo de la Subjetividad y las culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64)	Campo de la Práctica Docente	Prácticas en terreno En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural) (64)	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II (64) Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa (64) Didáctica de las Prácticas Deportivas I (128) Didáctica de las Prácticas Atléticas (64) Fisiología de la Motricidad (64) Didáctica de las prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I (64) Didáctica y Currículum de la Educ. Física del Nivel Inicial y del Nivel Primario (64) T.F.O. (64)	Campo de los Saberes específicos (576)
		Taller Integrador Interdisciplinario Espacio escolar y realidad educativa (32)			
		Herramientas Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)			
Teorías sociopolíticas y educación (64)					
Campo de la Fundamentación					

Total de horas anuales: 832 horas

3er. Año

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Configuraciones culturales del sujeto educativo (64)	Práctica en terreno En el aula, en el nivel de formación y en otros ámbitos educativos (96)	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III (64) Didáctica de las Prácticas Deportivas II (128) Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II (64) Metodología de la Investigación en Educ. Física (64) Análisis de las Acciones Motrices (64) Didáctica de la Educación Física del Nivel Secundario y de otros ámbitos educativos (64) T.F.O. (64)	Campo de los Saberes Específicos (512)
		Taller Integrador Interdisciplinario Relación educativa (32)		
		Herramientas Investigación en y para la acción educativa (32)		
Historia, Política y Legislación Educativa (64)				Campo de la Fundamentación

Total de horas anuales: 800 horas

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Pedagogía crítica de las diferencias (32)	Práctica en terreno En el aula, en el nivel de formación y en otros ámbitos educativos (128)	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales (64) Didáctica de las prácticas Deportivas III (128) Antropología y Sociología del Cuerpo (64) Didáctica del Entrenamiento (64) T.F.O. (192)	Campo de los Saberes Específicos (512)
			Taller Integrador Interdisciplinario Posicionamiento docente (32)	
Reflexión filosófica de la educación (32)		Dimensión ético-política de la praxis docente (32)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas anuales: 768 horas

Total de horas Diseño 3296 horas

Para el cálculo de los Módulos semanales debe dividirse el número total de horas por 32. Así, a 32 horas corresponde 1 Módulo semanal; a 64 horas: 2 Módulos, etc.

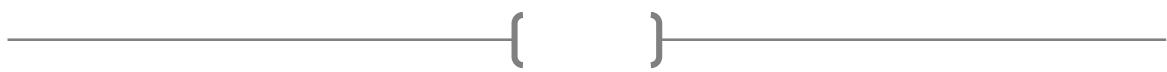
ANEXO 5 PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**Resolución 2432/09****Este régimen de correlatividades establece los requisitos para cursar**

Unidades curriculares de 2º año	Cursada aprobada de:	Unidad curricular acreditada
Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I	----
Teorías Sociopolíticas y Educación	---	----
Didáctica y Curriculum de la Educación Física del nivel Inicial y del Nivel Primario	Didáctica General	----
Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I	----
Didáctica de las Prácticas de la Recreación Participativa	Didáctica de las Prácticas lúdicas	----
Didáctica de las Prácticas Deportivas I	----	----
Didáctica de las Prácticas Atléticas	----	----
Fisiología de la Motricidad	Anatomía Funcional	----
Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I	----	----
Trayecto Formativo Opcional (T.F.O.)	----	----
Campo de la Práctica Docente II		Campo de la Práctica Docente I
Unidades curriculares de 3º año	Cursada aprobada de:	Unidad curricular acreditada
Configuraciones Culturales del Sujeto Educativo	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II	----
Historia, Política y Legislación Educativa	----	----
Didáctica de la Educación Física del Nivel secundario y de otros ámbitos educativos	Didáctica y Curriculum de la Educación Física del Nivel Inicial y del Nivel Primario	----
Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II	----



Didáctica de las Prácticas Deportivas II	Didáctica de las Prácticas Deportivas I	----
Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre II	Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I	----
Metodología de la Investigación en Educación Física	Didáctica y Currículum de la Educación Física del Nivel Inicial y del Nivel Primario Campo de la Práctica Docente II	----
Análisis de las Acciones Motrices	Fisiología de la motricidad	Anatomía funcional
Trayecto Formativo Opcional (T.F.O.)	----	----
Campo de la Práctica Docente III	Todas las Unidades Curriculares de primer año	Campo de la Práctica Docente II Didáctica y Curriculum de la Educación Física del Nivel Inicial y del Nivel Primario Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I Didáctica de las Prácticas Lúdicas. Didáctica de las Prácticas Acuáticas.
Unidades curriculares de 4° año	Cursada aprobada de:	Unidad curricular acreditada
Pedagogía crítica de las diferencias	-----	-----
Reflexión filosófica de la educación	Filosofía Pedagogía	-----
Dimensión ético – política de la praxis docente	Teorías sociopolíticas y educación	-----
Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales	Didáctica de las Prácticas Gimnásticas III	-----
Didáctica de las Prácticas Deportivas III	Didáctica de las Prácticas Deportivas II	-----
Antropología y Sociología del cuerpo	-----	-----
Didáctica del Entrenamiento	Análisis de las acciones motrices	-----
Trayecto Formativo Opcional (T.F.O.)	-----	-----

Campo de la Práctica Docente IV	Todas las Unidades Curriculares de 2do año.	Campo de la Práctica Docente III Didáctica de la Educación Física del Nivel Secundario y otros ámbitos educativos. Didáctica de las Prácticas Gimnásticas II Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I
---------------------------------	---	---





DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Dirección de Educación Superior

Dirección de Formación Docente Inicial

2026

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18

Módulo Formativo



APRENDER EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

La población que accede al nivel superior en institutos de formación docente es, en general, una población heterogénea compuesta por jóvenes que provienen de diferentes tipos de escuelas, con una variada formación y con diferentes historias académicas. Muchos de los aspirantes al nivel provienen directamente de la escuela media y otros han hecho experiencias en otros establecimientos de nivel universitario o no, o simplemente no han estudiado por un período de variada duración. Si hay algo que todos comparten es el deseo, los sueños, las ilusiones. Cada uno deposita en la elección de una carrera una ilusión que el tiempo y el camino a recorrer afirmarán o, tal vez, no.

Estudiar en el nivel superior requiere compromiso y esfuerzo y, además, la aplicación y el desarrollo de estrategias de estudio diferentes a las exigidas en el secundario. Las tareas típicas en el nivel tienen que ver con escuchar explicaciones, tomar apuntes, leer bibliografía específica, analizarla y en general, dar cuenta de lo que se ha aprendido con esas tareas. A primera vista, esto no parece tan diferente de lo que se venía haciendo en el nivel medio, pero diferentes investigaciones motivadas por el alto índice de fracaso en el nivel muestran todo lo contrario. Leer y escribir en el nivel superior es una práctica compleja que exige el desarrollo de unas competencias que son propias del nivel y que gradualmente deben ser adquiridas por los estudiantes. Llamamos a estas habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del nivel «competencias de alfabetización académica»

Este cuadernillo tiene como objetivo introducirte al desarrollo de algunas de las prácticas de lectura para ayudarte en el inicio de este camino.

NUESTRA PROPUESTA

Las actividades propuestas están pensadas para la construcción de conceptos teóricos/prácticos que se irán desarrollando a lo largo del taller de ingreso y de primer año. No todas las actividades deben entregarse, sólo aquellas que están señaladas para entregar. Las otras te servirán para fortalecer tu propio aprendizaje y se retomarán en el taller obligatorio que servirán para confirmar tu inscripción.

¿QUÉ SE LEE EN EL NIVEL SUPERIOR?

Desde que ingresamos a la escuela, aún desde mucho antes, estamos aprendiendo a leer. Leer es una actividad compleja. La escuela media, en general, propone a los alumnos textos hechos específicamente para ese nivel en los que se condensa la información y se la organiza de modo tal que el alumno no tiene más que comprender esos módulos de información organizadas según criterios pedagógicos y epistemológicos bien definidos. Estos «manuales» resultan útiles para organizar el acceso al campo de estudio, pero «alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniforman las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al esfuerzo mismo de la ciencia» (Carlino, 2009). En el nivel superior el alumno se encuentra con textos más complejos y específicos, que plantean respuestas particulares a discusiones teóricas. Estas polémicas propias del conocimiento académico no son conocidas por el que se inicia en la disciplina. Al iniciarse en la lectura de estos nuevos materiales el alumno suele sentirse desorientado, perdido y muchas veces abandona el esfuerzo por comprender y memoriza mecánicamente sin lograr la comprensión del material.

La mayor parte de lo que se lee en el nivel superior son textos académicos. En relación con ellos, Paula Carlino (2009) entiende «por textos académicos aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad. Ejemplo de los primeros (empleados para transmitir el saber) son los materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros. Una característica de estos textos académicos es que tienen por fuente trabajos científicos y otra de sus propiedades es la asimetría que suele existir en los conocimientos que tiene el autor respecto de los lectores. En cambio, se denomina textos científicos a los elaborados para hacer circular entre la comunidad de investigadores (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes de investigación, etcétera».

En general, el estudiante del profesorado encuentra que cada asignatura tiene un conjunto de materiales organizados bajo el nombre general de «módulo» compuesto con textos diversos, capítulos de libros, artículos científicos, entrevistas, ponencias, etc. Estos módulos constituyen, con las explicaciones y orientaciones del profesor, el sostén que posibilitara la construcción del contenido de cada asignatura.

Hace poco más de un siglo, cuando el Estado institucionaliza la obligatoriedad de la escolaridad, se pensaba que estar alfabetizado era poder decodificar letras con los sonidos. Por el contrario, hoy entendemos que la alfabetización es un proceso de construcción de significados que se extiende a lo largo de la vida de acuerdo a las situaciones comunicativas



que nos toque atravesar. Así, cada nivel de formación exige prácticas discursivas que le son propias y es esperable que el mismo nivel prepare a sus estudiantes para desarrollar satisfactoriamente esas prácticas, lo que implica que el alumno pueda sistematizar los conocimientos adquiridos y gestionar por sí mismo lecturas, escrituras y prácticas de oralidad cada vez más extensas y complejas. A este proceso lo llamaremos **alfabetización académica**

LA FINALIDAD DE LA LECTURA Y LOS MODOS DE LEER

Leemos muchas cosas diferentes y leemos con finalidades diferentes. Podemos leer para entretenernos una novela o un cuento, leemos para buscar información y extraer datos, por ejemplo un informe, y leemos para analizar y estudiar un tema un texto de estudio o los que denominamos textos académicos. Son dos aspectos diferentes, por un lado las intenciones y por otro, el tipo de texto.

Cuando leemos para extraer información, decimos que se trata de una lectura extractiva. En este tipo de lectura se busca información, datos.

En los estudios superiores, donde se utilizan los denominados textos académicos la finalidad no es solamente extraer datos, sino que es necesario hacer una lectura reflexiva y crítica. Esta lectura se hace con la finalidad de adquirir conocimiento, analizar situaciones, formular juicios críticos, comparar posturas, etc. De modo que se lee con más atención y dando más importancia a las ideas y conceptos que a la extracción de datos.

Bibliografía

CARLINO, Paula. (2009) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

UN MODO DE LEER: LA LECTURA REFLEXIVA Y CRÍTICA

A modo de apretada síntesis, te proponemos algunas acciones que pueden ayudarte en este proceso. Sin lugar a dudas, habría otras que dependen del tipo de texto y tus intereses y conocimientos. Estas acciones se proponen como una guía básica para comenzar a trabajar.

1. Antes de la lectura propiamente dicha del texto, abordar el paratexto

La etimología de la palabra **paratexto** nos remite a lo que rodea o acompaña al texto (para = junto, al lado de). Es lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal.

El conjunto de paratextos constituye el primer contacto del lector con el material impreso y, desde este punto de vista, funciona como un instructivo o guía de lectura, ya que le permite anticipar cuestiones como el carácter de la información y la modalidad que ésta asumirá en el texto. Los elementos que conforman un paratexto en un libro son algunos de los siguientes:

- **Tapa:** En ella se consigna el título del libro, el nombre del autor, el sello editorial y el de la colección.
- **Contratapa:** Por lo general, presenta el contenido del texto: resume el argumento, emite juicios de valor y, a veces, incluso, incluye los datos biográficos del autor. Su función primordial es influir sobre los posibles compradores.
- **Portada:** Repite la información dada en la tapa y la amplía agregando nuevos datos sobre la edición del libro: título de la colección, traducción, persona a cargo de la edición, entre otros.
- **Índice:** Tabla de contenidos o de materias, conformada por un listado de los capítulos según su orden de aparición, cada uno con la indicación de la página correspondiente. Su función es presentar los contenidos del texto, la estructura lógica, por lo que el lector puede prever los temas con los que se enfrentará. Puede aparecer antes o después del texto propiamente dicho.
- **Bibliografía:** Es una lista, ordenada alfabéticamente, de autores y libros consultados por quien estuvo a cargo de la edición o por el mismo autor del libro. Se puede ubicar al final del libro y antes del Índice.
- **Colofón:** Constituido por el lugar y año de edición, es un paratexto que se encuentra al final del libro.

- **Prólogo o prefacio:** Es un discurso que el autor u otra persona produce a propósito del texto. Los prólogos, en general, tienen la función de informar sobre el contenido y objetivos del texto, presentar una posible interpretación, ofrecer datos sobre el origen de la obra y «la cocina» de su producción, así como también captar la atención del lector.
- **Notas al pie:** Tiene como función aclarar, explicar o ampliar un aspecto del texto. Suelen estar redactadas por el mismo autor, aunque también pueden haber sido realizadas especialmente para la edición por el editor a cargo de ella (aclaraciones sobre el significado de palabras, información adicional para comprender mejor el texto, comentarios, correcciones, etc.). Pueden encontrarse a pie de página o agrupadas al finalizar el texto.
- **Epígrafe:** Es una cita relacionada con el tema que el autor ubica antes de su propio texto.

Veamos, entonces, qué información podemos extraer del paratexto o a partir de él.

- Ubicar al autor. ¿Quién es? ¿Lo puedo ubicar temporalmente? ¿Es un autor contemporáneo? ¿Puedo identificar al autor por su posicionamiento dentro del área o disciplina? ¿En qué corriente se inscribe? ¿Tengo referencia en cuanto al contexto de la obra?
- ¿Qué texto es, se trata de un capítulo de un libro, informe, una conferencia? ¿Es un material escrito por el docente?
- Si es una parte de un libro ¿Se trata de un capítulo completo? ¿Tengo información sobre el libro, dispongo de los elementos paratextuales (tapa, título, índice)? Si fuera así, ¿Qué aporta la tapa? Y ¿la contratapa? ¿Qué me dice el título?, ¿Tiene subtítulo? ¿Qué hipótesis hago acerca del texto y lo que el texto me aporta para el estudio de la asignatura a partir de los elementos paratextuales?
- Otros elementos que aportan información sobre el texto: ¿Hay un epígrafe? ¿Qué aporta? ¿Por qué el autor lo habrá colocado? ¿Hay citas al pie? ¿Se remarcán con negrita palabras o frases?
- A su vez, un capítulo de un libro tiene elementos paratextuales: títulos, subtítulos, nota a pie de página, ilustraciones, cuadros, etc.

2- Luego, abordar el capítulo, el apartado seleccionado del libro

Título y subtítulo

¿El título, qué aporta? ¿Tiene subtítulo? ¿Qué me dice el subtítulo, acota, delimita o sugiere algo diferente? ¿Puedo predecir de qué tratará el texto?

Tipo de texto

Hay muchos tipos de textos. De modo general los textos que se utilizan en los estudios superiores pueden:

- Narrar: comunicar hechos o acontecimientos
- Describir: comunicar características de objetos reales o teóricos
- Explicar: comunicar las causas por las cuales algo se ha producido, o las formas de producirse
- Argumentar: comunicar un punto de vista sobre un conocimiento

Estas formas de comunicar reciben el nombre de «modos de organizar el discurso». En los textos de estudio se utilizan todos estos modos de organizar el discurso, es decir que se narra, se describe, se explica, y se argumenta. En algunos encontramos en un mismo texto narraciones, descripciones, argumentaciones y explicaciones. En otros, es posible que predomine alguno de estos modos.

Descubrir con qué tipo de texto estás trabajando te permitirá formular otras cuestiones. Por ejemplo, si se relatara un hecho o acontecimiento, ¿es posible situarlos en el contexto histórico? ¿En qué lugar se suceden los hechos?

Si se explica un tema, ¿cuál es? En general una explicación responde a un interrogante, a una problematización. Ese interrogante puede estar presente o no. Formular ese interrogante es un ejercicio interesante para avanzar en la comprensión del texto.

El vocabulario

¿Hay términos desconocidos o que no se comprenden en el contexto¹⁰ de ese texto? En este caso hay que tener presente que no es posible seguir adelante si desconoces el vocabulario. No siempre el diccionario resuelve el problema. Los textos académicos suelen usar un vocabulario que es propio de la disciplina o del área de conocimiento que se está abordando

¹⁰ **Contexto:** lo que rodea la palabra o frase dentro del texto.

Contexto: lo que está afuera del texto (¿quién lo produjo?, ¿dónde? ¿cuándo?)



Sugerencias para favorecer la lectura reflexiva y crítica

Todo lo que se ha señalado contribuye para que puedas «desenredar» o «destejer» el texto de estudio para lograr comprenderlo. Finalmente te proponemos, que avances un poco más en ese desentramado para lo cual es conveniente que:

- te preguntes por qué tenés que leer ese texto, cuál es el propósito de lectura.
- identifiques **ideas centrales** en cada párrafo del texto
- busques las **palabras clave** que caracterizan al texto
- elabores preguntas sobre el texto
- incluyas subtítulos en el texto: oración que sintetice cada párrafo
- hagas un esquema de contenido.
- jerarquices temas y justifiques la jerarquización.

GÉNEROS DISCURSIVOS Y TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Cada ámbito o esfera de la actividad humana elabora tipos relativamente estables de enunciados: los *géneros discursivos* (Bajtín, 1979). Estos son infinitos, ya que existen tantos como esferas de la actividad humana, y son históricos, puesto que existen, se transforman o dejan de existir de acuerdo con las transformaciones de la práctica social en que se sustentan. Los elementos constitutivos de los géneros son el tema (el objeto del discurso), la estructura o tipo textual (la organización interna del enunciado) y el estilo (el modo en que se construyen los enunciados). Por lo tanto, el uso de un género determinado impone al hablante restricciones temáticas, estilísticas y estructurales, a las que debe adecuarse para lograr un uso eficaz del lenguaje.

Según su estructura o tipo textual, los textos se clasifican del siguiente modo:

- Narrativos: relatan hechos o acontecimientos que implican una alteración de un estado de cosas inicial. El tipo textual narrativo predomina en el género discursivo cuento y, también, en géneros que no pertenecen a la ficción, como las crónicas o las noticias periodísticas, los manuales de historia, las entrevistas o algunos ensayos.
- Descriptivos: presentan características o cualidades de objetos, reales o teóricos; personas, paisajes o acciones. Este tipo textual predomina, por ejemplo, en el género guía turística, en el que también suelen aparecer insertas secuencias narrativas para, entre otras posibilidades, contar sucesos relacionados con el lugar que se describe.
- Expositivo-explicativos: trasmitten conocimientos de diferentes tipos al lector. Se trata de un tipo de texto que se vincula con el análisis y la síntesis de conceptos. Este tipo de texto responde siempre a una pregunta que puede estar formulada explícita o implícitamente. En general, predomina el tiempo presente del indicativo y se busca generar la ilusión de objetividad; pues la explicación se presenta como una verdad no abierta al debate. En ella no se pretende discutir, sino hacer comprender al interlocutor algo que desconoce o que no entiende. Los géneros discursivos en los que predomina la secuencia expositivo-explicativa son, por ejemplo, la clase teórica dictada por el docente, las exposiciones orales llevadas adelante por las/os estudiantes, los apuntes de cátedra, el informe de lectura, la respuesta de parcial o la entrevista a un especialista.
- Argumentativos: se estructuran a partir de la postura que se adopta con respecto a un tema polémico. Para convencer al interlocutor de que la postura propia es la más adecuada, se despliega una serie de argumentos o razones que funcionan como los pilares que la sostienen. Los géneros discursivos en los

que predomina esta secuencia son, entre otros, la nota de opinión, el ensayo, la entrevista, la monografía o las tesis de posgrado.

Estas estructuras o moldes reciben el nombre de *tipos textuales* y suelen imbricarse en los textos académicos. Sin embargo, es importante aclarar que, de acuerdo con la función comunicativa u objetivo del texto, va a predominar sólo uno de los tipos textuales.

Para finalizar, nos interesa mencionar que los textos propios del nivel superior, los expositivos y argumentativos, presentan algunos procedimientos que, justamente, caracterizan sus modos de decir, esto es, sus estructuras. Algunos procedimientos son los siguientes:

Definición: recurso que pretende generar en el destinatario un concepto con características específicas.

Se pueden definir tanto los términos o conceptos principales del texto, como así también otros conceptos o términos de menor importancia que el discurso necesita para el avance de la explicación. Los términos definidos se consideran centrales para la comprensión del discurso y suelen ser retomados en otra parte para su ampliación o desarrollo.

El procedimiento habitual para la construcción de las frases de la definición es el tiempo presente del indicativo, también llamado presente genérico o de definición, es decir, se trata de la significación atemporal y con características generales que el verbo transmite al objeto definido. La definición de un término se realiza bajo acuerdos o normas estipuladas por los hablantes cuyos cambios o modificaciones no se realizan cotidianamente sobre el objeto.

Ejemplo: procedimiento que explica un concepto o definición a través de un caso particular y concreto que esclarece la idea. El ejemplo contribuye a la significación de la explicación de manera inductiva, es decir, toma el caso particular para llegar a la idea general.

Los marcadores más frecuentes son: por ejemplo, como por ejemplo, así. A veces, los ejemplos se colocan entre paréntesis.

Reformulación: consiste en volver a decir, con otras palabras, el concepto o parte del concepto que se está desarrollando en el texto con el objetivo de simplificar, sintetizar, ampliar, llamar la atención de un aspecto, aclarar contenidos o parte de ellos a través de una continuidad temática.

Se trata de un recurso vinculado a la reiteración de partes del texto que desean ser aclaradas por su significado oscuro o para reforzar ideas sobre las que el texto quiere insistir especialmente.

Los marcadores de la reformulación son de seis clases: los de la repetición ("como hemos visto más arriba", "como ya hemos señalado"), paráfrasis o aclaración ("en otras palabras", "dicho de otro modo", "esto es", "es decir"), confirmación, consecuencia y conclusión ("así", "en ese sentido", "de manera que", "pues"), síntesis, resumen y conclusión ("en pocas palabras", "en definitiva", "en suma", "en resumen", "en conclusión"), rectificación y reexamen ("más exactamente", "de hecho"), y distanciamiento ("a fin de cuentas", "al fin y al cabo"). Los reformuladores se distinguen de los conectores porque no relacionan hechos sino la manera en que estos hechos u otras partes del texto se relacionan a partir de movimientos de retroceso en el texto.

Clasificación: recurso que implica agrupar objetos o conceptos según criterios comunes.

Los objetos o conceptos pueden organizarse de las maneras más diversas. La operación de clasificación siempre se realiza a partir de criterios acordes con el objetivo de la clasificación. En el contexto de un estudio sobre nutrición, por ejemplo, se podrán clasificar los vegetales según el tipo o la cantidad de vitaminas que aporten al organismo; en cambio, la botánica contemplará otros criterios, como la forma de reproducción o la estructura, para agrupar y subagrupar los individuos pertenecientes al reino vegetal. En cualquier caso, una vez establecido un criterio, debe mantenerse.

Comparación: recurso en el que se establece la equivalencia o la diferencia entre dos términos o conceptos. La explicación se desarrolla a través de elementos que comparten o distinguen dos o más conceptos de la misma



clase. La similitud o la diferencia entre los elementos que se comparan puede ser gradual, en el sentido de que las correspondencias pueden no ser exactas o pueden recubrir parcialmente la significación de lo explicado. La comparación es también un recurso de equivalencia entre dos términos establecido por el "como".

Los marcadores más frecuentes son: como, así como, tal como, de manera semejante, mientras que, etc.

Narración: recurso explicativo o argumentativo que supone un tiempo construido a través de la serie de eventos que se relatan. La construcción de esa temporalidad se realiza mediante la presencia de localizaciones y mediante las formas verbales que señalan anterioridad, posterioridad o simultaneidad respecto de un momento tomado como eje de la narración.

La lógica interna de la narración presenta un componente que se encabalga con el desarrollo temporal: la causalidad. Se narra el hecho A y se lo presenta como la causa del hecho B y éste, a su vez, como la causa de C: "Ayer me acosté tardísimo. Hoy no me podía levantar. Llegué tarde a mi trabajo." También hay narraciones que destacan la contingencia. En esos casos, el hecho A no causa directamente el hecho B y este último no causa C: A y B concurren en un estado de situación.

Explicación causal: procedimiento que permite establecer una relación de causalidad entre hechos o fenómenos de distinta índole.

Las explicaciones que dan cuenta de relaciones causales son de distinto tipo. Las ciencias, en algunos casos, se ocupan de causas generales que conectan "acontecimientos tipo". Por ejemplo: "cuando se calienta una barra de hierro, se dilata". Así, ante el interrogante: "¿Por qué se dilata una barra de hierro?", parten de datos, como el hecho de que el hierro es un metal y apelan a principios o leyes, en este caso "los metales se dilatan con el calor", que los explican.

Algunos acontecimientos, en cambio, resultan de la convergencia de múltiples causas, como es el caso de las explicaciones históricas que presentan las causas de la invasión de América. En otros casos, las explicaciones se construyen presentando una cadena sucesiva de fenómenos anteriores que dan cuenta de la causa de un fenómeno posterior.

También se suele explicar, señala Plantín, indicando causas inmediatas y causas próximas. Así, la causa inmediata de un accidente puede ser una banana al costado de la ruta y las causas próximas: la maldad frente al extranjero, la crisis del capitalismo o la naturaleza distraída de la juventud. De este modo, "la asignación de una causa puede depender del punto de vista adoptado. La causa de la muerte de un automobilista será, para el médico legista, el aplastamiento de la caja torácica; para el seguro, un montaje defectuoso del volante; para la policía, los clavos de la ruta; para el sociólogo, el desequilibrio campo/ciudad; para el filósofo, la guerra, madre de todas las cosas. Estas causas no son excluyentes unas de otras, sino que se encadenan sobre planos diferentes".

Analogía: tipo especial de comparación constituida por dos miembros o partes, de los cuales se utiliza el segundo para explicar el primero. El propósito de la analogía es explicar o esclarecer algo abstracto o complejo a través del segundo término, menos abstracto o de mayor carácter explicativo que el primero. La diferencia con la comparación radica en que, en este último recurso, interesa la relación entre los dos términos de una clase general, mientras que en la analogía no. En la analogía la similitud, lo parecido, presenta una situación semejante entre dos conceptos o casos, uno es el concepto o caso que motiva la explicación, el otro es un elemento nuevo introducido en el texto, previa o posteriormente a la explicación propiamente dicha; se establece en el texto a través de una estructura del tipo A es a B como C es a D. La analogía no debe confundirse con la comparación, si bien es una forma de ésta. La comparación se establece para hacer equivaler o distinguir miembros de una misma clase, mientras que la analogía esclarece uno de los términos a partir de relaciones de semejanza.

Pregunta retórica: se trata de una pregunta cuya respuesta se sugiere. Podría considerarse que detrás de toda pregunta retórica reside una afirmación que el lector debe reponer.

Subjetivemas o expresiones subjetivas: si bien ninguna palabra es totalmente objetiva, existen algunas palabras o construcciones de palabras que manifiestan un mayor grado de subjetividad del enunciador, porque portan o

expresan, en mayor o menor grado, alguna valoración o estado emocional del enunciador respecto de una persona, objeto, hecho o situación. Las palabras o construcciones que pueden funcionar como subjetivemas son los sustantivos, los adjetivos y los verbos.

Los sustantivos y adjetivos subjetivos pueden ser evaluativos o afectivos. Los primeros, implican una evaluación del enunciador frente a una persona, un objeto, un hecho o situación. Esa evaluación puede ser a través de un juicio de valor positivo o negativo o referirse a aspectos cualitativos o cuantitativos. Por ejemplo: "Estás hermosa" "Estás horrible". Los segundos, manifiestan una reacción emocional del enunciador. Por ejemplo: "¡Es espantoso lo que le sucedió a María!".

Los verbos subjetivos: algunos pueden expresar subjetividad y se clasifican en axiológicos, que expresan una evaluación del enunciador, en términos de bueno/malo. Por ejemplo: "La profe de Lengua en vez de hablar vocifera; o de sentimiento, que son generalmente axiológicos y afectivos al mismo tiempo. Por ejemplo, "Camilo ama profundamente a su abuela Esther".

Modalizadores: marcas de subjetividad que manifiestan la actitud del enunciador respecto de la información expuesta en un enunciado y que se transmite según la manera en que el enunciador presenta lo dicho. Por ejemplo: "Lamentablemente, perdimos las elecciones".

Polifonía: el sujeto hablante no es fuente ni dueño de su discurso, sino que su habla hace circular ideologías, creencias, valores, representaciones que lo desbordan. Su habla es más un mosaico de citas en conflicto que un supuesto discurso homogéneo porque el sujeto, como afirma Voloshinov (1992), es una intersección de voces y está saturado de lo social.

Hay casos en los cuales el enunciador puede hacer referencias ambiguas, dar la palabra a otro, o bien dejar oír voces ajenas en el interior de su propio discurso. Esta posibilidad de hacer circular voces en el interior del discurso propio es lo que Bajtín ha denominado *polifonía* (*poli*: muchas; *fono*: voces). Por lo tanto, los textos polifónicos son aquellos en los que además de la voz del enunciador se incorporan otras voces, es decir, se recuperan en su texto los enunciados de otros emisores. De esa manera, pueden ser reconocibles e identificables distintas voces dentro del discurso y el locutor –que es el que habla, el que escribe- suele dar existencia a unos enunciadores cuyos puntos de vista y actitudes él organiza.

Según Bajtín (1993) todo enunciado debe ser analizado como respuesta a enunciados anteriores de una esfera dada de circulación y de producción de textos (científica, literaria, periodística, etc.) a los que confirma, refuta, amplía, los toma en cuenta de alguna manera para argumentar o explicar un tema. Así el discurso ajeno se incluye en el propio discurso en forma explícita a través de citas, por ejemplo, pero, además, en todo enunciado podemos descubrir una serie de enunciados ajenos, semiocultos o implícitos.

Los dos tipos de polifonías más frecuentes son los siguientes:

Cita de autoridad: técnica que consiste en incluir la voz de un enunciador que avala la postura sostenida por el enunciador del texto. El enunciado citado en general corresponde a personas consideradas prestigiosas y con autoridad en el tema en cuestión. De este modo, se involucra el discurso del saber, que puede transformarse en un discurso del poder cuyo funcionamiento pone en juego estrategias retóricas de intimidación.

Cita refutativa: es una técnica que consiste en incluir la voz del oponente para luego demostrar que sus argumentos no son válidos, es decir, para refutarlos.

INSTRUCTIVO PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

El presente instructivo tiene por finalidad colaborar con el estudiante en la confección de los trabajos prácticos, informes, monografías, o cualquier otro tipo de presentación, que deba entregar al docente para ser evaluada.

A continuación, encontrará las pautas mínimas a tener en cuenta antes de presentar un trabajo. A éstas se agregarán todos aquellos requerimientos particulares que los respectivos docentes consideren necesarios para su espacio.

Cualquier trabajo que se presente debe respetar los siguientes ítems:

A- En relación con la presentación.

- o **Carpeta y hoja:** A4, si no se indica otro tipo.
- o **Margen: normal.** (2,5 cm en Izquierda y Derecha, 3 cm Superior e Inferior).

No elija letras **extravagantes** (dificultan la lectura y compresión) y **no cambie**

la paleta de colores.

- o **Texto JUSTIFICADO,** es una forma de mejorar la prolijidad y presentación del trabajo

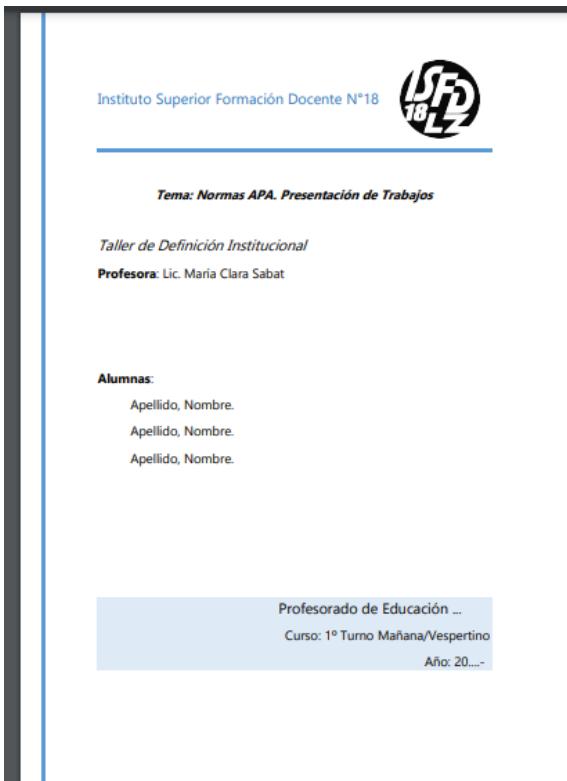


B- En relación con la organización del trabajo.

Debe contener las siguientes partes:

1. **Portada** con los siguientes datos: Institución, Carrera, Espacio, Tema, Profesor, Alumnos, Curso, Año.

Ej:



2. **Índice** (si la extensión del trabajo excede las 10 páginas)

3. **Introducción**, presentación del tema, problemáticas, marco teórico o perspectiva desde donde se aborda el tema del trabajo.

4. **Desarrollo en capítulos o partes**, acorde con los requerimientos de cada materia y temadel trabajo.
5. **Conclusión** que represente una verdadera reflexión sobre lo trabajado, investigado y/oaprendido.
6. **Anexo** en caso de incluir material extra que se vincula directamente con el trabajo.
7. **Bibliografía:** es el listado de fuentes consultadas. Por cada autor o fuente se confeccionauna ficha bibliográfica.

C- En relación con el fichado bibliográfico.

La ficha bibliográfica deberá respetar las siguientes formas:

1. Cita de obra completa:

Hernández, José. Martín Fierro. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

2. Cita de capítulo de volumen de un solo autor:

Anderson Imbert, Enrique. "Darío y su tiempo"; en: La originalidad de Rubén Darío.Buenos Aires, Centro editor de América latina, 1967; pp. 13-17.

3. Citas de artículo de revista o sitio de internet:

Mapes, E.K. "Escritos inéditos de Rubén Darío"; en: Revista Hispánica Moderna,año II, Nº1, Nueva York, octubre de 1935; pp. 41-59.

Mapes, E.K. "Escritos inéditos de Rubén Darío"; [en línea]: <http://www.revistahispánicamoderna.com>; [posteado 25/08/2009]

4. Cita de artículo periodístico (en caso de ser de internet, seguir ejemplo anterior)

Brinsek, Jorge Carlos. "¿Estamos en el vale todo?"; en: Primera Edición, Posadas,jueves 4 de marzo de 2004; p.15

5. Cita de medios radiales, televisivos

Biassati, Santos. "Los valores en la cultura"; en: En síntesis, Buenos Aires, LS 83Canal 13, Martes 6 de enero de 2004; 13,12 hs.

6. Cita de una institución, archivo o museo:

Archivo y Museo del Banco de la Provincia de Buenos Aires, Centro de Exposición: Carlos Duccini, Temperley.

D- En relación con el contenido del trabajo.

- **R.V.O.** Al finalizar la redacción del trabajo siempre se debe revisar: Redacción (conformación de frases), uso de vocabulario (adjetivos, sinónimos, sustantivos, artículos, tiempos verbales) y ortografía.
- El **TÍTULO** elegido debe ser reflejo del contenido del trabajo, y debe explicarse o hacer referencia a él en la introducción o en la conclusión.
- Si el trabajo se acompaña con video u otro tipo de archivo, éste debe llevar el mismo título que el trabajo.
- **INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIÓN** se redactan al finalizar el trabajo.
- La **CONCLUSIÓN** debe ser reflejo y síntesis de todo lo expuesto, de lo aprendido, también podría incluir una reflexión sobre lo vivenciado durante la realización del trabajo.
- Para evitar situaciones enojosas y/o disgustos **que pueden hacer que el trabajo se descalifique por plagio o robo de propiedad intelectual**. La información que se copie o haga referencia a ideas de otros autores, que no son los estudiantes comprometidos en el trabajo, deberá copiarse entre comillas y llevar nota a pie de página, con la correspondiente ficha bibliográfica.

Ficha erudita:

Baltasar García Ros, poseía una “personalidad que acreditó (...) relevantes calidades en el ejército de las gobernaciones del Paraguay y el Plata, y uno de los pocos hombres capaces de dirigirse a la corona con independencia de los asuntos de su jurisdicción”¹, fue gobernador interino de Buenos Aires.

Ficha de registro: Resume un párrafo, una opinión que es conveniente señalar, pero no copiar textualmente.

Guillermo Gallardo dice de Rivadavia que aunque era un personaje piadoso carecía del verdadero sentido espiritual de la religión.²

En resumen:

1. CITAS TEXTUALES	2. CITAS NO TEXTUALES
Cortas = menos de 40 palabras Largas = más de 40 palabras	
Cuando se describe un párrafo o palabras textual, palabra por palabra, de algún documento o fuente de información, física o electrónica. Se cita el autor, la fecha y la página, entre paréntesis.	Cuando se hace referencia a lo que alguien escribió, pero no se reproduce exactamente. También se llama paráfrasis. Solo se cita, entre paréntesis, el autor y la fecha)

- Cuando se realiza **una presentación de PWP o video, con imágenes** de un lugar recorrido, **debe colocarse qué es o qué representa** cada una. La **música que se elige como fondo**, preferiblemente debe corresponderse con las imágenes, o en su defecto, debe ser instrumental, para no distraer o confundir al espectador.
- Las **imágenes, mapas o cuadros** que se introduzcan en el trabajo **deben acompañarse de referencias** (qué son, de dónde, etc.)

Bibliografía:

- Barisani, Blas. Metodología del Estudio y comprensión de textos. Buenos Aire, Estrada, 1987.
- Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005
- Jimenez Ortega, Jose; Sousa Salguero, Fatima. Mejores Hábitos 1 y técnicas de estudio. Madrid, Ed.de la Tierra Hoy, 2005
- Obiols, G.A.: Cómo estudiar: metodología del aprendizaje. 2^a ed. Buenos Aires, PlusUltra, 1986
- Sabino, Carlos A. Como hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos, Buenos Aires,Lumen Humanitas, 1998.

Prof. Lic. María Clara Sabat

¹ Azarola Gil, Luis Enrique, Historia de Colonia del Sacramento: 1680-1828, Montevideo,Barreiro y Ramos, 1987. Pág.72

² Gallardo, Guillermo, La política religiosa de Rivadavia, Buenos Aires, Ed. Theoría, 1962. Pág. 39

Abreviaturas para las citas

Capítulo	cap.
Edición	ed.
Edición revisada	ed. rev.
Segunda edición	2a. ed.
Editor (Editores)	Ed. (Eds.)
Traductor(es)	Trad.
Sin fecha	s.f.
Página (páginas)	p. (pp.)
Volumen (como en Vol. 4)	Vol.
Volúmenes (como en cuatro vols.)	vols.
Número	No.

Parte	pte.
Informe técnico	Inf. téc.
Suplemento	Suppl.

ACTIVIDAD ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Te proponemos dos breves actividades relacionadas a la alfabetización académica.

Fecha de entrega: según solicitud de cada carrera.

GUÍA DE TRABAJO Nº 1

1. Definí **alfabetización académica**. Te proponemos el siguiente esquema: “Se llama (denomina) alfabetización académica...”
2. Amplía la definición con el concepto de **competencia**¹¹. Las competencias necesarias para leer en el nivel superior son ...
3. Establece la diferencia entre los manuales usados en la escuela media y los textos utilizados en la educación superior. Para ello, detente y analiza dos conceptos que aparecen en el texto: “alisan” y “asimetría”.
4. Determine la importancia del paratexto.
5. Elabore un texto en el que compartas con nosotros tu experiencia como lector en la escuela media. Considera lo leído respecto de las formas y modos de leer (200 palabras aproximadamente)

GUÍA DE TRABAJO Nº 2

La siguiente actividad relacionada a la alfabetización académica, te invita a conocer a Paulo Freire (1921-1997), uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influencian los procesos democráticos por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina.

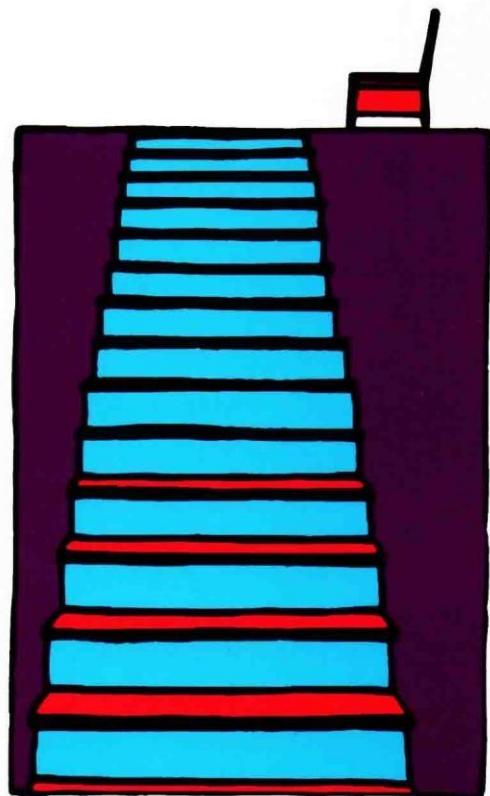
Luego de leer la novena carta del libro “Cartas a quien pretende enseña”, de Paulo Freire, realizar las siguientes consignas:

1. ¿Cuál es el objetivo de la novena carta?
2. ¿A qué llama “conciencia de la práctica” y a qué subsiguiente nivel podemos llegar a partir de tener esta conciencia?
3. Explicar desde lo planteado por Freire en la carta, la siguiente frase: DIFERENTES CONTEXTOS GENERAN DIFERENTES CIENCIAS VÁLIDAS.
4. ¿A qué se refiere cuando dice que la teoría no puede imponerse desconociendo los contextos sociales concretos? Responder citando al menos cuatro oraciones del texto.
5. Finalmente explicar cómo el autor refleja la diferencia en cómo se aprende a leer y a escribir, desde los métodos anteriores y desde las nuevas propuestas donde se aprende socialmente. Señalar algún ejemplo que el autor ofrezca sobre este tema.

Fecha de entrega: 19 de Febrero de 2026

¹¹ **Competencias:** conocimientos necesarios.

paulo freire
cartas
a quien pretende
enseñar



XXI siglo veintiuno
editores

Novena carta

CONTEXTO CONCRETO-CONTEXTO TEÓRICO

En esta carta voy a tomar como objeto de mi reflexión no sólo las relaciones que el contexto concreto y el teórico establecen entre sí, sino también los modos como nos comportamos con cada uno de ellos.

El sentido –o uno de los sentidos principales– que me motiva a tratar este tema es el de subrayar la importancia de la *relación* en todo lo que hacemos en nuestra experiencia existencial en cuanto experiencia social e histórica. La importancia de la relación entre las cosas, de los objetos entre sí, de las palabras entre ellas en la composición de las frases y de éstas entre sí en la estructura del texto. La importancia de las relaciones entre las personas, de la manera como se unen –la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo o la discriminación subrepticia o abierta–. Lo importante que resultan, en suma, las relaciones entre educandos y educadoras, entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles. Dejemos claro, desde luego, que el objeto de esta carta no es tratar todo el conjunto de las relaciones que essayamos y en que nos involucramos diariamente sino algunas de ellas, que están englobadas en las que se dan entre el contexto concreto y el teórico.

Creo que una de las afirmaciones que es preciso hacer es que la *relación* en sí, ya sea en el mundo animado o en el inanimado, es una condición fundamental de la propia vida y de la vida con su contrario.

Sin embargo, somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabajamos con los otros y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace. Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente, pero hay en nosotros una conciencia de ellas en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo y el mundo.

Entre nosotros, la *práctica* en el mundo, en la medida en que comenzamos no sólo a saber que *vivíamos* sino a *saber que sabíamos* y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica. Es en este sentido como por un lado el mundo fue dejando de ser para nosotros el simple *soporte*¹ sobre el que estábamos, y por el otro se transformó o se ha venido transformando en el *mundo* con el cual estamos en relación y del que finalmente el simple *move*r en él se ha convertido en *práctica* en él. De este modo, la vida se ha ido transformando en una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio *hacer* sobre el mundo. Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella, y su conciencia generó a su vez práctica. No habría práctica sino un puro *move*r en el mundo si quienes estaban *moviendo* en el mundo no se hubiesen hecho capaces de *ir sabiendo lo que hacían al mover*, y para qué *movían*. Fue la conciencia del *move*r lo que lo promovió a la categoría de *práctica* e hizo que ésta necesariamente generase *su propio saber*. En este sentido la *conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es *descubrir*, *desvelar* verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y a los hombres.

1 Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

La ciencia, quehacer humano que se da en la historia que hacen mujeres y hombres con su práctica, no es por eso mismo un *a priori* de la historia.

La *práctica* de la que tenemos conciencia exige y gesta su propia ciencia. Por eso no podemos olvidar las relaciones entre la producción, su técnica indispensable y la ciencia.

Una de las ciencias que más se ha beneficiado con la producción –según dice Adolfo Sánchez Vázquez– es la física. Su nacimiento como tal es tardío: en su estado característico no la conocieron ni la antigüedad griega ni la Edad Media. El escaso desarrollo de las fuerzas productivas en la sociedad esclavista griega y en el feudalismo determinaban que en aquellas épocas no se sintiese la necesidad de crear la física.

La ciencia física surge en la Edad Moderna con Galileo Galilei, correspondiendo a las necesidades prácticas de la industria naciente.²

Destaco la necesidad de que, dentro del contexto teórico, tomemos distancia de lo concreto en el sentido de percibir cómo se encuentra implícita su teoría en la práctica ejercida por él, teoría que a veces ni sospechamos o escasamente conocemos.

El profesor Adão Cardoso, biólogo de la Universidad de Campinas, me contó que una vez fue invitado por un joven indígena, del interior de la Amazonia, a aprender a utilizar el arpón en la pesca. Respondiendo a la interrogación provocadora del científico que le preguntaba por qué no le tiraba el arpón al pez sino que lo tiraba entre éste y el costado del barco, el joven respondió: “No, yo le tiré al pez. Usted no vio bien porque a veces los ojos mienten”. El indígena explicaba el fenómeno de la refracción a su manera, en el plano de la “ciencia” que su práctica le permitía.

² Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, Barcelona, Crítica, 1980.

Gracias a su práctica y a la práctica de su aldea el joven indígena tenía intimidad con el fenómeno y lo operaba acertadamente. Sin embargo, no tenía la razón de ser del fenómeno.

Aún hay algo más que me gustaría comentar en relación con esos dos contextos y cómo nos comportamos en ellos.

Comencemos por el contexto concreto. Pensemos en los momentos importantes de un día nuestro en el contexto de lo cotidiano.³ Despertamos, tomamos nuestro baño matinal y salimos de casa hacia el trabajo. Nos cruzamos con gente conocida o no. Obedecemos a los semáforos. Si están con luz verde, cruzamos la calle, si están en rojo, esperamos. Hacemos todo eso sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de lo que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de *saberes* que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en *habitos* automatizados. Y por actuar así nuestra mente no funciona epistemológicamente. Nuestra curiosidad no se “activa” para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. Simplemente se cree capaz de percibir que algo no sucedió como era de esperarse o que se procesó de modo diferente. Es capaz de avisarnos bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado.

Si andamos un poco más, veremos cómo nos movemos en el contexto concreto de nuestro trabajo, en el que las relaciones entre la *práctica* y el *saber* de la *práctica* son indicotomizables. Pero aun siendo así, dentro del contexto práctico, concreto, no actuamos todo el tiempo como epistemológicamente curiosos. Hacemos las cosas porque tenemos ciertos hábitos de hacerlas. Incluso asumiendo la curiosidad típica de quien busca la razón de ser de las cosas, con mayor frecuencia que en la situación descrita de la experiencia de lo cotidiano, la mayor parte del tiempo no

³ Véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1973.

lo hacemos. El ideal de nuestra formación permanente está en que nos convenzamos de, y nos preparemos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.

La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber, la ciencia en la que se funda. En otras palabras, cómo desde el *contexto teórico* “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser.

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convenzo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana; sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben.

No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de las escuelas de la periferia de la ciudad, lo precario de sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos. Generalmente, todo esto es tomado en consideración pocas veces, no sólo por la escuela básica o de primer grado sino también por las escuelas de formación de maestros. Sin embargo, esta situación desempeña un papel enorme en la vida de los Carlos, de las Marías, de las Cármenes, e innegablemente marca la manera cultural de estar siendo de esos niños.

Cierta vez me buscó —cosa que sucede de vez en cuando— un grupo de jóvenes que concluían la carrera de magisterio en una escuela de San Pablo.

Eran jóvenes de clase media con buenas condiciones de vida. Se declaraban asustadas, casi como si estuviesen siendo amenazadas, por la posibilidad de asumir, más temprano o más tarde, alguna clase en una escuela de la periferia.

“Hemos hecho todo el curso sin que jamás se nos haya hablado sobre lo que es una favela, de los niños y niñas de las favelas. Lo que sabemos de esas zonas de la ciudad, ya sea por los periódicos o por la televisión, es que son escenario de la más absoluta violencia y que los niños pronto se transforman en marginales”, me decían ellas.

Las jóvenes me hablaban de la favela como si ella se crease a sí misma y no como el resultado de la lucha por la supervivencia a la que las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. Me hablaban de la favela como el rincón del desvío ético y como el lugar de los perdidos. Y me hablaban casi sin esperanza de los niños y niñas de las favelas.

Frente a todo esto, yo por lo menos, no veo otro camino para caminar con mi legítima rabia, con mi justa ira y con mi indignación necesaria, que el de la lucha político-democrática de la que puedan ir resultando las transformaciones indispensables en la sociedad brasileña, sin las cuales este estado de cosas se agrava, en lugar de desaparecer.

Por eso es que, para mí, las grandes obras no son los túneles que atraviesan la ciudad de un lado al otro ni los verdes parques colocados en las zonas felices. También son todo eso, siempre que se le dé prioridad al trabajo por la humanización de la vida de quienes han sido impedidos de ser desde la “invención” del Brasil: *las clases populares*.

En el contexto teórico, el de la formación permanente de la maestra, es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores. La influencia

que ejercen sobre nosotros nuestras dificultades económicas, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender aunque carezcan de poder para “aborticarnos”. El contexto teórico, formador, jamás puede transformarse en un contexto del puro *hacer*, como a veces se piensa ingenuamente. Al contrario, es el contexto del *quehacer*, de la praxis, vale decir, de la *práctica* y de la *teoría*.

La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación de cuadros. Esa idea de que es posible formar a una educadora *en la práctica* enseñándole cómo decirles “buen día” a sus alumnos, enseñándole a guiar la mano del educando en el trazo de una línea, sin ninguna convivencia seria con la teoría, es tan científicamente equivocada como la de hacer discursos o peroratas teóricas sin tomar en consideración la realidad concreta, ya sea la de las maestras o la de las maestras y sus alumnos. Esto quiere decir: no respetar el contexto de la práctica que explica la manera como se practica, de la que resulta el saber de la propia práctica; desconocer que el discurso teórico, por más correcto que sea, no puede superponerse al *saber* generado en la *práctica* de otro contexto.

Todo esto implica una comprensión errónea de la propia práctica de la teoría. Los *paquetes* a los que me referí en una carta anterior son un excelente ejemplo de esta comprensión errónea de la práctica y de la teoría. Un ejemplo excelente de cómo hasta los progresistas pueden actuar reaccionariamente.

Hace cuarenta años, cuando era director de Educación del Servicio Social de la Industria de Pernambuco, SESI,⁴ una de las luchas en las que me había empeñado era la de enfrentar la insistencia con que los padres y las madres proletarios nos exigían que sus hijos aprendiesen a leer desde el abecé: a partir del alfabeto, de las letras, y no de las frases que implican palabras en relación dentro de la estructura del pensamiento.

4 Véase Ana María Freire, nota en *Pedagogía de la esperanza*, op. cit.

“Fue así, con el mapa del abecé en la mano, memorizando las letras, como aprendieron todas las personas que conozco que saben leer. Mi abuelo aprendió así. Mi padre aprendió así. Y yo también. ¿Por qué mi hijo no?”, me decían casi a coro en los llamados *círculos de padres y maestros* que yo coordinaba. Fue participar en aquellos encuentros, en aquellos debates, lo que por un lado me permitió ir tomando conocimiento de que la práctica social de la que formamos parte va generando un saber propio, y por el otro, de que el “saber de experiencia hecho” debe ser respetado. Aún más, su superación pasa por él.

Todavía me acuerdo de cómo fui aprendiendo a ser coherente y que la coherencia no es connivencia. Por un lado yo ya defendía en aquella época el derecho de las familias a la participación en el debate de la propia política educativa de la escuela, pero por el otro reconocía mucho desacuerdo por parte de los padres, como por ejemplo la exigencia de que alfabetizáramos a los niños a partir de las letras, o las constantes solicitudes de que fuésemos duros con los niños. Muchos de los padres decían: “Los golpes son los que hacen macho al hombre. El castigo es lo que hace que los niños aprendan”. Estas ideas, o algunas de ellas, a veces eran compartidas por los maestros que en la intimidad de su cuerpo “alojaban” la ideología autoritaria dominante. En el fondo, tanto (o casi tanto) como los padres, algunas maestras sentían miedo y odio por la libertad, miedo de los educandos, y se cerraban para no percibir todo lo que hay de demandante en el proceso de conocer, pero también de apasionante, gratificante y provocativo en la alegría.

Mi paso por el SESI fue un tiempo de profundo aprendizaje. Aprendí por ejemplo que mi coherencia no radicaría en atender, por un lado, a los padres y a las madres que nos exigían los desaciertos referidos, ni, por el otro, callarlos con, por lo menos, el poder de nuestro discurso. No podríamos por un lado rechazarlos diciendo un *no* contundente a todo, diciendo que no era científico, ni aceptar todo para dar ejemplo de respeto democrático. No podíamos ser “tibios”. Precisábamos dar

apoyo a sus iniciativas ya que los habíamos invitado y les habíamos dicho que tenían derecho a opinar, a criticar, a sugerir. Pero por otro lado no podíamos decirles a todo que sí. La salida era político-pedagógica. Era el debate, la conversación sincera con que buscaríamos aclarar nuestra posición frente a sus pleitos.

Ahora tengo en la memoria la cara de espanto, de sorpresa, de interés, de curiosidad, de la enorme mayoría de esas madres y padres de todas las escuelas que manteníamos, cuando les pedí, durante las sesiones de nuestros círculos de padres y maestras, que me dijese si conocían algún niño que hubiese aprendido a hablar diciendo F, L, M.

Luego de un cierto silencio, entrecortado por risas indecisas, luego de algunos gentiles codazos en los brazos de los vecinos, como quien dice "a ver tú", uno de ellos dijo con la aprobación de los demás: "Yo por lo menos ya he visto a muchos niños aprender a hablar pero nunca vi que ninguno de ellos comenzara diciendo letras. Siempre empiezan diciendo *mamá, pan, no, quiero*".

Entonces me gustaría que pensáramos en lo siguiente: mujeres y hombres cuando son niños no empiezan a hablar con letras sino con *palabras* que equivalen a frases (cuando el bebé llora y dice "mamá", está queriendo decir: "Mamá, tengo hambre" o "mamá, estoy mojado"). Estas palabras con las que los bebés comienzan a hablar se llaman "frases monopalábricas", es decir, frases de o con una sola *palabra*. Pues bien, si es así como todos comenzamos a hablar, ¿cómo es que entonces en el momento de aprender a leer y escribir debemos comenzar a través de la *memorización de las letras*?

En rigor, nadie le enseña a hablar a nadie. Uno aprende en el mundo, en la propia casa, en la sociedad, en la calle, en el barrio, en la escuela. El habla, el lenguaje propio, es una adquisición. Uno aprende el habla socialmente. El habla viene mucho antes que la escritura, así como cierta "escritura" o el anuncio de ella viene mucho antes de lo que nosotros llamamos escritura. Y del mismo modo que para hablar es necesario hablar, para

escribir es necesario escribir. Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie aprende a caminar sin caminar.

Por eso mismo debemos estimular lo más posible a los niños para que hablen y para que escriban. Es de los garabatos, una indiscutible forma de escritura que debemos elogiar, de donde ellos parten hacia la escritura que debe ser estimulada. Que escriban, que cuenten sus historias, que las inventen y que reinventen los cuentos populares de su contexto.

Fue con pláticas más o menos de este estilo como fuimos transformando los círculos de padres y maestros en un *contexto teórico* en el que buscábamos la razón de ser de las cosas.

Me acuerdo de una conversación que tuve en particular con una madre angustiada. Me habló de su niño de diez años al que consideraba “imposible”, “pendenciero”, desobediente, “diabólico”, insopportable. “La única salida que me queda es amarrarlo al tronco de un árbol en el fondo de la casa”, concluyó con cara de quien estaba atando al niño en aquel instante. Y yo le dije:

¿Por qué no cambia usted un poco su forma de castigar?
 Observe que no le digo que acabe de una vez con el castigo. Pedrito hasta se extrañaría si a partir de mañana usted no hiciese nada para castigarlo. Sólo le digo que cambie el castigo. Elija alguna manera de hacerlo sentir que usted rechaza cierto comportamiento de él. Pero a través de una forma menos violenta. Por otro lado usted primero necesita ir demostrándole a Pedrito que usted lo ama y segundo que él tiene derechos y deberes. Tiene derecho a jugar, por ejemplo, pero tiene el deber de respetar a los otros. Tiene derecho a pensar que estudiar es aburrido, cansado, pero también tiene el deber de cumplir con sus obligaciones. Pedrito precisa *límites* como todos nosotros. Nadie puede hacer lo que quiere. Sin *límites*, la vida social sería imposible.

Pero no es amarrando a Pedrito, o recitándole un *sermón* diario sobre los “errores” que ha cometido, como usted

va a ayudar a su hijo a ser mejor. Para eso es preciso cambiar poco a poco la forma de ser o de estar siendo dentro de su propia casa. Es preciso ir cambiando las relaciones con Pedrito para que le cambie la vida a él también. Es preciso vencer la dificultad de conversar con él.

El padre de Pedrito había abandonado el hogar hacía un año. La madre trabajaba duramente lavando ropa de dos o tres familias con ayuda de una hermana más joven. Cuando nos despedimos me apretó la mano. Parecía tener esperanza.

Un mes más tarde ella estaba en la primera fila del salón en la reunión de padres y maestros. En la mitad de la reunión se puso de pie para defender la moderación de los castigos, la mayor tolerancia de los padres, la conversación más amistosa entre ellos y sus hijos, aunque reconociese cuán difícil era esto en muchas ocasiones, considerando las dificultades concretas de sus vidas.

A la salida me apretó la mano y me dijo: "Gracias. Ya no uso el tronco". Sonrió segura de sí misma y se fue entre las otras madres que también dejaban la escuela.

Como contexto práctico-teórico, la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y de sus familias. ¿Cómo podemos entender las dificultades durante el proceso de alfabetización de los alumnos sin saber lo que sucede en su experiencia en casa, así como en qué medida es o viene siendo escasa la convivencia con *palabras escritas* en su contexto sociocultural?

Una cosa es el niño hijo de intelectuales que ve a sus padres ejercitando la lectura y la escritura, y otra es el niño de padres que no leen la *palabra* y que, a lo sumo, no ven más que cinco o seis carteles de propaganda electoral y uno que otro comercial.

Cuando fui secretario municipal de Educación del gobierno de Luiza Erundina (1989-1991) en San Pablo, durante una de las tantas entrevistas que di propuse la posibilidad de que alguna empresa aceptase la idea de "plantar frases" en lugares significativos

de localidades iletradas, bajo la orientación pedagógica de la Secretaría. La intención era provocar la curiosidad de los niños y de los adultos. Se trataba de frases que tuviesen que ver con la práctica social de la zona y que no le fuesen extrañas. Frases que también serían aprovechadas por las escuelas de los alrededores de la zona de la experiencia.

Cuando viví y trabajé en Chile como exiliado, vi, entre sorprendido y feliz, frases grabadas en los troncos de los árboles por los alfabetizandos en una zona de reforma agraria en la que se desarrollaba un trabajo de alfabetización para adultos. La socióloga María Edi Ferreira denominó a aquellos campesinos “sembradores de palabras”.⁵

No quiero que se piense que una comunidad que hoy es iletrada mañana se volverá letrada sólo porque “plantamos palabras y frases” en ella. ¡No! Una comunidad se va haciendo letrada en la medida en que así lo exigen sus nuevas necesidades sociales de naturaleza material y también espiritual. Sin embargo, antes de que ocurran estos cambios, es posible ayudar a los niños a leer y a escribir utilizando artificios del estilo de “plantar frases”.

La formación permanente de las educadoras, que implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esta dialéctica entre aquélla y la teoría. Los grupos de formación en los que esa experiencia de sumergirse en la práctica para iluminar en ella se da, y el proceso en el cual se da lo que se da, son, si se realizan bien, la mejor manera de vivir esa formación permanente.⁶ El primer punto que debe ser afirmado en relación con los grupos de formación, en la perspectiva progresista en la que

5 Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

6 La Secretaría Municipal de Educación trabajó en la formación permanente de sus planteles de educadores y educadoras, en cooperación con las universidades de San Pablo, Campinas y la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, durante toda la gestión de Luiza Erundina, por medio de los grupos de formación a los que la profesora Madalena F. Weffort sumó su contribución original.

me sitúo, es que ellos no producen sin la necesaria existencia de un liderazgo democrático, alerta, curioso, humilde y científicamente competente. Sin esas cualidades, los grupos de formación no se realizan como verdaderos *contextos teóricos*. Sin ese liderazgo, cuya competencia científica debe estar por encima de la de los grupos, no se logra la revelación de la intimidad de la práctica, ni es posible sumergirse en ella, para iluminarla a fin de percibir los equívocos y los errores cometidos, y las "traiciones" de la ideología, o los obstáculos que dificultan el proceso de conocer.

Un segundo aspecto que tiene que ver con la operación de los grupos es el que se refiere al conocimiento que éstos deben tener de sí mismos. Es el problema de su identidad, sin la cual difícilmente se constituyen de manera sólida. Y si no lo consiguen a lo largo de su experiencia, no les es posible saber lo que quieren con claridad, *cómo avanzar para tratar de conseguir eso que quieren*, que implica saber *para qué, contra qué, en favor de qué o de quién* se comprometen en el mejoramiento de su propio saber.

La práctica de pensar y estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento.

En la medida en que vamos progresando en el contexto teórico de los grupos de formación, en la iluminación de la práctica y en el descubrimiento de errores y equivocaciones, también vamos ampliando necesariamente el horizonte del conocimiento científico, sin el cual no nos "armamos" para superar los errores cometidos y percibidos. Este necesario ensanchamiento de horizontes, que nace del intento de responder a la necesidad primitiva que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a ampliar su espectro. La aclaración de un punto aquí desnuda otro allí que igualmente precisa ser descubierto. Ésa es la dinámica del proceso de pensar la práctica. Por esto es que pensar la práctica enseña a pensar mejor, del mismo modo en que enseña a practicar mejor.

En este sentido, el trabajo intelectual en un contexto teórico exige poner plenamente en práctica el acto de estudiar, del que

la lectura crítica del mundo no puede dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra. Leer y escribir textos se complementan de tal modo —más que eso, se identifican en el contexto teórico—, que si son eficaces no cabe decir en ellos: “No sé escribir, no sé leer”.

Me gustaría subrayar además la importancia de la lectura de periódicos y revistas, estableciendo conexiones entre los hechos comentados, sucesos, desmanes, y la vida de la escuela. La importancia de ver ciertos programas de televisión, debidamente grabados en video, de la confección deliberada de videos fijando retazos de prácticas, hasta de unas sesiones de trabajo en grupo. Ningún recurso que pueda ayudar a la reflexión sobre la práctica, del que pueda resultar su mejora en la producción de más conocimiento, puede o debe ser menospreciado.

Para evitar el riesgo de un negativo *especialismo* de los grupos de estudio en cuanto contextos teóricos, es importante hacer reuniones interdisciplinarias periódicas, juntando diferentes grupos para el debate de un mismo tema visto desde ángulos diferentes, aunque relacionados.

Sería una práctica interesante la permuta de programas entre diferentes grupos de formación, que incluyese videos sobre los trabajos de los propios grupos. El grupo A le mandaría al grupo B un video en el que habría grabado una de sus sesiones de estudio y recibiría otro material semejante de B. Ambos grupos se comprometerían a grabar sus reacciones frente a las actividades del otro. Las experiencias de reflexión se ampliarían de manera extraordinaria.

En Tanzania, África ecuatorial, conocí una experiencia de enorme eficacia. Un cineasta canadiense filmaba las discusiones entre una comunidad campesina y un agrónomo sobre la producción de la próxima temporada agrícola. A continuación le mostraba la película a otra comunidad a cien kilómetros de distancia y filmaba el debate sobre el debate previo. Después regresaba a la comunidad anterior y les mostraba la reacción de los compañeros que ellos ni siquiera conocían.

NOVENA CARTA 137

De esta forma se disminuían las distancias entre las comunidades, se ampliaba el conocimiento sobre el país, se establecían vínculos necesarios y se viabilizaba un grado más crítico de la comprensión de la realidad nacional.

En poco tiempo, según me dijo el cineasta, cubriría gran parte de Tanzania, lo que ciertamente le creaba ciertos problemas con las zonas más retrógradas del país.

Desafiar al pueblo a leer críticamente el mundo siempre es una práctica incómoda para los que apoyan su poder en la “inocencia” de los explotados.

Quien juzga lo que hago es mi práctica. Pero mi práctica teóricamente iluminada.

CAPACIDADES FÍSICAS

Habilidades en el medio acuático

Las habilidades a evaluar serán las siguientes:

- Nado subacuático 3 puntos
- Flotación 2 puntos
- Entrada al agua 1 punto
- Nado estilo crawl 4 puntos

Nado subacuático: el circuito de habilidades acuáticas comenzara de la siguiente manera: los alumnos ingresarán a la pileta por la escalera en la parte baja y desde parado deberán sumergirse y levantar desde el piso 4 figuras colocadas a 1 metro de profundidad aproximadamente en un trayecto 8 metros.

Flotación: es la segunda habilidad de este circuito, una vez terminado subacuático el alumno se dirigirá hasta donde se encuentre el profesor a cargo de esta prueba, la misma estará ubicada en una zona donde los alumnos no hagan pie y deberán flotar de manera vertical durante 1 minuto con piernas y brazos lados en el cual se les pasara una pelota en cuatro oportunidades debiendo recibir sin que este toque el agua, devolver la misma al profesor y continuar flotando.

Entrada al agua: la entrada al agua será de cabeza y comenzara en la parte profunda, es el punto de partida de la siguiente habilidad

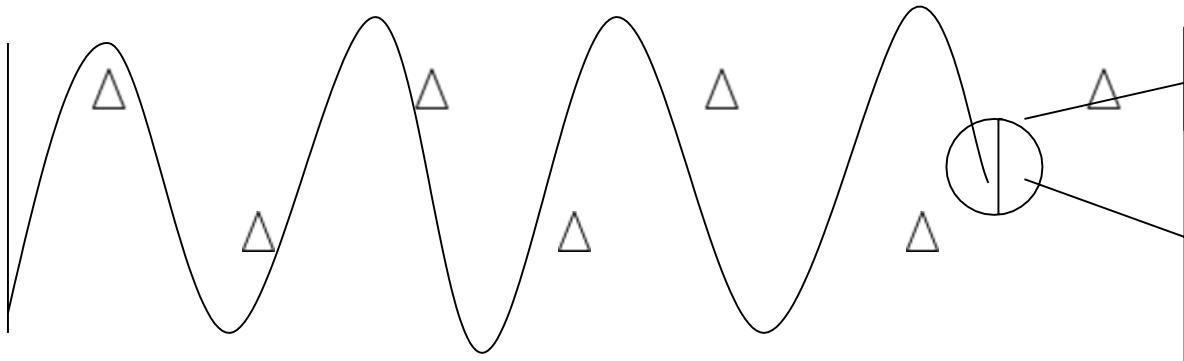
Nado estilo crawl: una vez realizada la entrada el alumno procederá a nadar 25 metros de estilo crawl con respiración lateral, teniéndose en cuenta la coordinación de la patada, la brazada y la respiración.

Habilidades en el medio terrestre

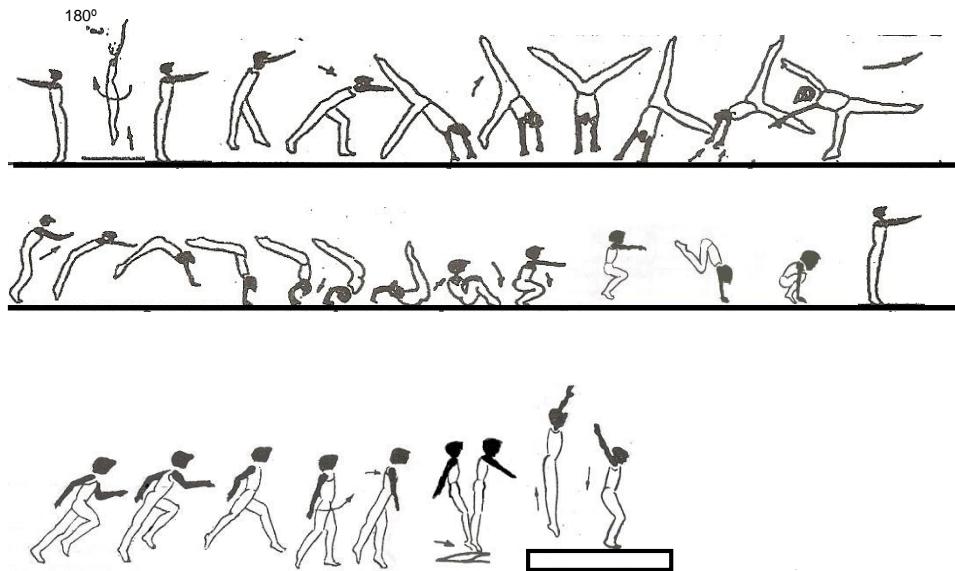
Coordinación oculo manual:

Desplazamiento con pelota de básquet en un recorrido de 20 metros deberá picar la pelota y pasar por fuera de los conos alternando la mano de drible según corresponda, cuando finaliza de sortear los conos lanzará tratando de impactar en el tablero.

Ejemplo: si se desplaza al cono de su izquierda cuando tenga que superarlo lo hará con mano izquierda la cual cambiara mano derecha cuando tenga que superar el cono a su derecha.



Prácticas gimnásticas



La prueba se realizará en un circuito que comenzará con una serie de ejercicios sobre colchonetas para luego, mediante una carrera, hacer salto de extensión picando en la tabla con dos pies y finalizando en el colchón de caída.

Serie sobre colchonetas:

Posición Inicial, de pie de espaldas a las colchonetas realizar un salto en extensión con $\frac{1}{2}$ giro (180°), un paso de impulso para ejecutar una media luna salida dorsal y juntando los pies hacia adelante por medio de un paso, continuar con rol adelante terminando con piernas flexionadas, seguidamente se hará un conejito para finalizar en posición de pie.

Salto:

Carrera de impulso para picar con pies juntos sobre la tabla y realizar salto de extensión a caer sobre el colchón en posición de firmes.

Nota: el valor de cada ejercicio será de 2 (dos) puntos, deduciéndose por errores de ejecución.

Valor total de la prueba: 10 puntos.

Prueba de resistencia en pista: 1200 METROS

La prueba se realizará en la pista de atletismo del parque municipal de Lomas de Zamora, dicha prueba constará de un recorrido de 1200 metros (tres vueltas a la pista) A continuación se detalla la tabla de tiempos y puntajes correspondientes.

MUJERES	PUNTOS	VARONES	PUNTOS
Hasta 4' 30''	10	Hasta 4'00''	10
4'35''	9	4'10''	9
4'40''	8	4'20''	8
4'50''	7	4'30''	7
5'00''	6	4'40''	6
5'20''	5	4'50''	5
5'30''	4	5'00''	4
5'50''	3	5'10''	3
6'00''	2	5'20''	2
6'10''	1	5'30''	1

