



Cipolletti 20 de octubre de 2022

Disposición N° 27/22

VISTO:

La Ordenanza N° 485/91 que establece el instructivo de presentación de programas de las distintas asignaturas, y;

CONSIDERANDO:

Que la Disposición de Secretaría Académica N° 03/11 implementa un formato tipo para la presentación de programas;

Que la asignatura que abajo se detalla corresponde al dictado del Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria en el 2° cuatrimestre del año 2022 del Departamento Académico de Didáctica, Área Didáctica, Orientación Didáctica de Nivel Pre Primario y Primario;

Que el presente programa se ajusta a los objetivos generales establecidos para cada asignatura en los Planes de Estudio de la Universidad y los formatos establecidos por la Facultad;

POR ELLO:

**LA DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DISPONE:**

Artículo 1°: **APROBAR** el programa del taller **Prácticas Docentes: Reflexión sobre la práctica**, del 2° cuatrimestre año 2022 correspondiente al siguiente detalle:

Carrera	Plan de Estudio	PAD E/C	Auxiliares	Año	Cuat
Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria	Ord N° 608/16 Modif 911/21	Prof. Amanda Fontana		4°	2°

Artículo 2°: Elevar el programa aprobado a la Secretaría Académica.

Artículo 43°: Registrar, comunicar y cumplido archivar.

Gallosi
Lorena M. Gallosi
Directora de Dpto. Didáctica
Fa.C.E. - U.N.Co.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

Área: Didáctica

Orientación: Didáctica de Nivel Primario y Pre – Primario.

Espacio curricular: taller: Prácticas Docentes Reflexión sobre la práctica.

Carga horaria: 4hrs. Semanales 64hrs. Cuatrimestrales.

Carrera: PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA -
Ordenanza N° 0608/16

2° Cuatrimestre 2022

Equipo de Cátedra: Lic. Amanda C. Fontana

Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno de lo concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviese preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente [...] ¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua, si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento? [...] Veamos si desde este intento empezamos a modificar la marcha a contrapelo de la historia y la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho; qué se puede hacer constituye ahora el punto de partida.

María Saleme (1997)

INTRODUCCION:

El presente taller dada su ubicación en el plan de estudios implica dos aspectos no menores con respecto a la formación de los/as estudiantes que transitan por ella, uno, que denominaré **reflexión de las prácticas** referido a la necesidad de retomar todo lo realizado con anterioridad como asignaturas, seminarios y talleres específicas/os y generales, respecto de la formación de estos formadores/as, que podría denominarse como la necesidad de una mirada hacia adentro de la propia formación y **prácticas de reflexión** referido a la mirada de las propias construcciones, luego de haberlas puesto en acto en el mundo real donde se dan las relaciones educativas y laborales de los/as maestros/as "la escuela de verdad". Esto pone de manifiesto que las prácticas implican, ineludiblemente, la reflexión sobre las mismas, así como la reflexión implica prácticas específicas, estableciendo una imbricada relación entre la reflexión y las prácticas.

Dicho esto es menester aclarar que siempre me ha hecho ruido el término reflexión debido a su histórico, permanente y asiduo uso en los ámbitos teológicos¹, lo que me llevó a buscar el origen del término; encontré que proviene del latín tardío *reflexio*, -ōnis 'acción de volver atrás', esta acepción me convenció bastante ya que de eso se trata en parte la tarea que implica esta "reflexión", "volver sobre lo realizado", que no ha sido sólo lo realizado sino que también fue planificado, revisado y supervisado. Es entonces volver sobre nuestros pasos pero no volviendo a usar las mismas huellas, como alguien que quiere no marcar el terreno nuevamente, sino volver a mirar nuestros pasos caminando alrededor de los mismos deteniéndolos y observándolos con diferentes lentes, lupas y caleidoscopios para poder realizar nuevas lecturas y narraciones de ellos; reconstruirlos deconstruyéndolos.

Fundamentación:

Como lo explicita la caracterización del presente taller el mismo está pensado, y debe ser una continuidad de la Residencia, conformándose en un espacio pos-práctica de formación, centrado en la experiencia.

Una propuesta que tenga la intención de promover esta mirada que implica la revisita de lo realizado, lo pensado y conversado al respecto, debe en principio realizar nuevas lecturas de todos estos aspectos que permitan preguntar y preguntarse por las decisiones que se han tomado, buscando el fundamento de las mismas. Y cuando se propone revisar los fundamentos se trata de fundamentos didácticos y pedagógicos, lo que nos ubica en las puertas del análisis didáctico de las propuestas puestas en acto.

El análisis didáctico implica intervenir inteligentemente en los complejos problemas de la práctica educativa, poniendo el acento, en el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento que hagan posible un juicio razonado en cada contexto particular y permitan una detenida reflexión, partiendo de nuevas narrativas de las prácticas puestas en cuestión para regresar a las mismas.

Es trascendental en este sentido, tener en cuenta como uno de los elementos más importantes a la hora de comprender la complejidad de las situaciones educativas en las que se encuentran inmersas las prácticas respecto de las que debemos reflexionar, a la escuela como institución social que ayuda a reproducir y/o transformar las características de la propia sociedad. El reconocimiento de lo antes expuesto no debe entonces ser obviado durante el proceso de reflexión en pos de la explicación y

¹[...] La influencia de la normativa cristiana circula por el entramado social. Incide en valoraciones y decisiones amordazando los sentidos, acallando los deseos, atacando la emancipación personal y promoviendo la intolerancia. Sorprendentemente el judaísmo y el islamismo sucumbieron, sin mucho esfuerzo a la corriente moralizadora cristiana. De modo tal que los valores enarbolados en los tres monoteísmos constituyen una coacción sobre los sujetos. Y no sólo en el interior de las instituciones religiosas: esa imposición está presente también en los sistemas jurídicos, médicos, militares, pedagógicos, científicos, políticos y sociales. [...] se trataría de comenzar a descristianizar nuestra episteme sin ligerezas ni frivolidades, de trabajar sobre las representaciones sociales y educar las conciencias en vistas a una razón ampliada que superar las ignominias de la propuesta teológica. Esther Díaz Prologo Más allá del principio divino en Michel Onfray Tratado de Ateología. Física de la metafísica. Ediciones de la flor (2006: 12;16)

comprensión de dichas características, para poder ir construyendo alternativas que permitan, pensar y actuar conscientemente respecto de su reproducción o transformación.

Entendemos por reflexión, al espacio y al tiempo de formación pertinentes a un ámbito de experiencias significativas, que permitan romper la división entre observación y práctica; inmersas y referenciada en una geografía escolar particular.

Las instituciones se conforman y se transforman en la compleja trama de relaciones construidas, dotadas de significado y reconstruidas por los sujetos que se encuentran interaccionando en ellas, es por ello que tratar de provocar la reconstrucción de las prácticas que en ellas se realizan lejos de implicar su ignorancia o su desprecio, requiere del conocimiento de las situaciones vividas y las peculiaridades de la propia práctica docente.

Resulta necesario entonces cuando no perentorio estimular conjuntamente en la formación de los futuros docentes la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir, la praxis, la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica.

La instancia de reflexión sitúa al registro como insumo clave para el análisis sin embargo se torna necesario aclarar que los mismos no deben guardar una forma particular ni determinar absolutamente el análisis.

Gloria Edelstein (2011: 194;195), en referencia a los registros; dice:

“Los registros observacionales se destacan como insumo clave para el análisis. Sin embargo, deben ampliarse con datos obtenidos a través de otras fuentes. Pareciera ya recurrente la posición contraria a cualquier forma de registro de clase desde guías o parámetros prefigurados. Se coincide en cambio en la valoración positiva del registro exhaustivo denso, señalando que debe ser considerado como “una” versión posible, como hipótesis a cotejar, lo que advierte sobre la importancia del registro ampliado. En tal sentido, se remarca que si bien la observación constituye una vía privilegiada para el análisis, los registros no podrán dar cuenta de la complejidad de las situaciones de enseñanza, por lo que deberán ser acompañados por entrevistas de distinto tipo, además de procurar los materiales didácticos utilizados en las clases como las producciones de los alumnos. Al respecto cabe señalar el obstáculo que se plantea frente al análisis, cuando, aun disponiendo de registros muy precisos en términos de descripciones densas, sólo consta lo verbalizado o escrito en la pizarra y quedan vacíos de información, por no haber anotado ciertos datos de difícil registro para el observador.”

Y agrega:

“De esta forma, debería posibilitarse un giro en términos comprensivos, en cuanto a que se trata de un instrumento para obtener información a ser trabajada y no el eje de sostén del intercambio. Asimismo, se hace necesario rescatar la idea de una labor casuística en relación con los registros, como contrapartida a operar desde parámetros homogeneizantes.” (Edelstein 2011:195)

Respecto entonces de la relación observador/observado en este particular momento se deben tener algunos resguardos que implican en principio dar y darse el tiempo de co-construcción de la presente relación, de manera tal que la misma soslaye los aspectos evaluativos y preserve la idea de dispositivo compartido, tanto en su construcción como uso, permitiendo reconocerse mutuamente en función de una tarea de índole colaborativa, que debe guardar una mirada casuística.

Sería entonces deseable que una reflexión compartida respecto de estas instancias opere a la manera de contraste a la posible inercia de la dinámica institucional de la escuela. contemplando en sus aspectos particulares y peculiares las relaciones emergentes de esta red, para propiciar las alternativas de construcción adecuadas en cada caso.

Para ello se debe tener en cuenta que el oficio de maestra/o requiere el aprendizaje, desarrollo y experimentación de habilidades, técnicas, actitudes y comportamientos que difícilmente puedan incorporarse por la mera comunicación o el intercambio teórico, ya que un pensamiento profesional práctico útil a la comprensión e intervención en el complejo y conflictivo espacio y tiempo del aula y la escuela , requiere una sedimentación reposada de ideas, actitudes, habilidades y conductas; que implican un lento y prolongado proceso de experimentación y reflexión, de análisis, construcción de propuestas, además de su desarrollo y evaluación en el contexto de los intercambios sociales del aula y la escuela, sin perder de vista, la compleja trama que éstos conforman así como sus implicancias sociopolíticas y éticas.

PROPÓSITO:

Proponer la conformación de un espacio colectivo de construcción de saberes políticamente decidido e históricamente contextualizado. Entendiendo el reconocimiento y elaboración de las prácticas propias y ajenas de reflexión y análisis como una ocupación de todas/os; a partir de la lectura de las narrativas, su reescritura, en búsqueda de otras voces posibles, preguntas y repreguntas que nos guíen en la búsqueda de los fundamentos expuestos en estas narrativas o los que de ellas se desprenden. Para reubicar la reflexión sobre la práctica en la formación, como parte de la misma, sin negar las diferentes miradas, intentando construir, nuevas, diferentes, particulares, singulares, propias y colectivas prácticas de reflexión y análisis. Que a su vez nos permitan construir y/o identificar apostaderos ideológicos desde los que proponer miradas del mundo en lo que a las tareas docentes se refiere. Ya que, proponiendo, primero mirar y luego no predecir, ni esperar, sino construir paso a paso revisando constantemente esa construcción, con una mirada constante y nueva cada vez, debiera ser el marco ideal para el desarrollo de una seria formación docente continua.

Contenidos:

Para abordar la tarea de reflexión y sus implicancias propongo transitar por los siguientes momentos, que lejos de conformar un recorrido cronológico se presentan yuxtapuestos. Como sabemos esta reflexión proviene de un recorrido anterior que se lleva a cabo en el taller: Prácticas Docentes: Residencia, el que plantea un desarrollo que toma como idea central el concepto de Construcción Metodológica². En consonancia con lo anteriormente expuesto es que retomamos los dispositivos propuestos desde esta perspectiva para recorrer la reflexión sobre las prácticas docentes.

Momentos propuestos:

- ✓ ***Relectura del análisis realizado al finalizar la residencia durante el taller post-práctica.***

Será esta una tarea compleja ya que requiere revisar algo que ya pasó por las diferentes etapas de lo trabajado y retrabajado arduamente, lo revisado y la instancia de puesta en acto posterior a “varias” aprobaciones; Lo que le da el estatus de “ya hecho”. Además, estos análisis y sus registros ya fueron objeto de miradas, durante el taller post-práctica, aunque menos detenidas de lo que pretende ser esta.

En este sentido Gloria Edelstein (2011:195;196) plantea:
“El reencuentro con la clase no es tarea fácil. Este punto es quizás en el que se hace más visible el hecho de que un registro, por exhaustivo que sea, no puede apresar la clase en su realidad ontológica.”

Es por esto que entonces será necesario interpelar tanto los relatos como los registros por medio de preguntas y repreguntas que nos permitan problematizar lo expuesto, no en términos de aprobación o puesta en cuestión sino en términos de reconocimiento de la clase.

como dice Edelstein, “Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se torna por ello una condición básica. Cualquier forma de reconstrucción crítica que se convoque, si se trata de abrir a diversidad de sentidos, tiene que plantearse en términos de “una vuelta libre sobre las clases.”Edelstein (2011:197)

El cómo, de esta “vuelta libre a las clases” es fundamental a la hora de establecer las bases para un análisis didáctico que permita tanto transparencia ética como la honestidad epistémica.

Al respecto Edlstein (2011:198) indica:
“El trabajo deconstructivo y luego reconstructivo, orientado a develar cuestiones a profundizar en dos sentidos: por las dificultades y por las resonancias positivas

² Con respecto al análisis de las prácticas de la enseñanza Edlstein propone los siguientes momentos:

- a) Pensar la clase, construir el diseño. Inicio del análisis.
- b) Registros de la clase en la inmediatez. Pluralidad metodológica.
- c) El reencuentro con la clase. Memoria de experiencia y objetivaciones.
- d) Interpretar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho.
- e) La reescritura de la clase. Configuraciones alternativas. Gloria Edelstein Formar y formarse en la enseñanza cap. 5 (2011: 193)

generadas no solo desde la propuesta pensada, sino desde su realización concreta a partir del encuentro con aquellos a quienes está destinada. Las estrategias utilizadas en esta instancia se orientan a reconocer momentos en la configuración de la clase significados como unidades de sentido que expresan y son identificables a partir de cambios en cuanto a la gestión y organización de la clase; la/s forma/s de transmisión por la/s que se opta; las técnicas, procedimientos y materiales didácticos que se utilizan como apoyatura; el tipo de agrupamiento desde el que se organiza la actividad de los alumnos y la participación en instancias interactivas; la distribución del tiempo; la delimitación del espacio, entre las principales. Momentos identificados particularmente en su manifestación episódica y con atención a incidentes críticos reveladores de los diferentes posicionamientos tanto de docentes como alumnos respecto del acontecer en la clase.”

Será menester entonces poder identificar estos y/o algunos otros aspectos que puedan surgir de la exploración de las clases a partir del reencuentro con las mismas.

✓ ***La reescritura, nuevas narrativas de lo ya narrado posibilidad de narrar desde otras voces***

La posibilidad de volver a narrar las clases como dispositivo de análisis se presenta como parte de un proceso que no siendo lineal permite visitar y revisar lo ya trabajado, agregando el intento de visibilizar otras voces que dan un plus de aporte a las posibles lecturas de las puestas en acto.

“El trabajo de análisis didáctico de clases y situaciones de práctica de la enseñanza en los términos planteados constituiría una vía efectiva de aproximación, a que maestros y profesores se sientan por sí mismos autorizados a asumir un lugar de autoría en escrituras pedagógicas como docentes, sin necesidad de otro estatuto que les otorgue tal condición. En nuestra perspectiva, sencillamente esto se logra a partir de comprender la distancia que media entre el objeto tal como se presenta en sentido ontológico y que la práctica acerca de la cual se discierne es ya diferente al estar mediada por una lógica teórica que la distancia de la lógica de la práctica que le dio origen. Esto significa asumir que comprometerse en dar cuenta de la propia experiencia reclama un lenguaje diferente, lenguaje que admite entrelazar razones y pasiones. Quizá en ello esté la base de sustentación del auge de la narrativa en educación. “ Edelstein (2011: 201)

La reescritura ya sea desde la propia voz o desde otras voces permite visitar y re-amueblar las clases habilitando así “otras” geografías posibles, ampliando las posibilidades de recuperar eso que “ya pasó” como memoria de experiencia.

Según Edelstein (2011:200):

“se trata de una recuperación de tramas que superponen hipótesis interpretativas a cerca de los sucesos y que descubren en ese discurrir – por momentos en soledad y en algunos casos compartido con “los más próximos”- hilos que permitirían entramados diferentes, alternativas posibles de configuración didáctica de las clases.”

Volver a narrar la clase o algunos aspectos de la misma implica la elaboración de un relato que nos permite desde una perspectiva otra abordar la búsqueda de los fundamentos expuestos en estas narrativas o los que de ellas se desprenden.

- ✓ ***Reubicar el análisis como centralidad dentro de la reflexión sobre la práctica en la formación, como parte de la misma, sin negar las miradas evaluativas/transformadoras.***

La deconstrucción/reconstrucción que pretendemos llevar adelante implica, parafraseando a Edelstein, poner en juego la capacidad inferencial que permita establecer el eje estructurante de la clase como una configuración didáctica en vez de como una suma de segmentos- momentos. Se requiere entonces de registros lo más totalizadores posible de distintas secuencias, así como, "...un nivel de interrogación interpelación que es posible a partir de una complementariedad dialéctica en la labor de descripción e interpretación en la que adquiere un papel central el vínculo con la teoría."

La tarea analítica requiere de un interés específico en lo disciplinar ya que los contenidos al expresarse al interior de la construcción metodológica en el inter juego forma –contenido, habilitan en términos propositivos la configuración didáctica de la clase.

La posibilidad de leer registros de una clase- que incluyan otras voces y/o miradas- propone una ampliación de la perspectiva que permite a su vez la transversalidad del trabajo de análisis.

La idea de construir conocimientos sobre la enseñanza por medio de categorías que den cuenta de lo singular de una clase se presenta como una dificultad no menor. Es por ello que atender a la singularidad de cada caso, despojándose de la mirada evaluativa y el juicio de los otros; contemplar la necesidad de tiempos de espera frente a inicios conflictivos de reencuentro con la clase, ya sea a partir de registros o reconstrucciones desde la memoria, son un requerimiento a la hora de dar paso a una tarea analítica genuina.

- ✓ ***Buscar unas nuevas/diferentes/particulares/singulares/propias y colectivas prácticas, a partir de la construcción de entelequias que nos permitan descubrir y/o identificar apostaderos ideológicos desde los que proponer miradas del mundo en lo que a las tareas docentes se refiere.***

La búsqueda de modos/formas de realizar la tarea docente implica también la búsqueda de una escuela que se mire y se revise; esto no pretende ser de fácil resolución. Pero si el trabajo docente se direcciona en los múltiples sentidos que entendemos debe seguir, apoyándose en la reflexión sobre las prácticas, como el movimiento que nos permitirá pensar la enseñanza en su mayor potencialidad, usando

para ello la interrogación e interpelación de las mismas en un entramado en el que invariablemente se establezca un vínculo con la teoría, no sería entonces imposible.

Es en este sentido que la dimensión institucional del análisis de las prácticas docente requiere de algunas precisiones ya que se requieren condiciones que, a nivel de la institución, permitan y faciliten la incorporación de procesos de análisis y reflexión sobre las mismas, más allá de la disposición de las y los docentes ya sean estas de orden subjetivo o epistemológico.

Una de las cuestiones centrales en esta línea refiere a la inclusión como parte de la formación – tanto inicial como continua- del análisis y reflexión de las prácticas docentes en los ámbitos laborales, instituyéndolas como dispositivo central de los enfoques teórico-metodológicos en los que se referencian, dando lugar a experiencias anticipatorias que habiliten para la transferencia a los contextos singulares de trabajo.

Al respecto Edelstein (2011: 201; 202) plantea:

“No está de más advertir acerca de los compromisos e implicancias que se suscitan y las herramientas disponibles para tramitar el ingreso a las instituciones y al aula, para la recolección de información, su triangulación y validación, para el intercambio colaborativo con participantes y, particularmente en cuanto a extremar los recaudos éticos necesarios.

Enfatizar el valor de trabajos de lectura y re-lectura de materiales y, a su vez, la necesidad de diseñar dispositivos específicos que permitan la exploración de fuentes teóricas y al mismo tiempo aproximaciones desde la vivencia concreta en lo relativo al plano metodológico (...) de modo tal de hacer factible la coconstrucción; esto conlleva la comprensión y aceptación de lógicas diferentes, posturas y contraposturas, la aceptación de la alteridad en su radicalidad.(...) sin duda la dimensión institucional es central. ”

Las escuelas como las instituciones en las que se trabaja para, con, contra y, desde la enseñanza se constituyen entonces en el lugar privilegiado para la formación docente, esto es porque nos proporcionan la posibilidad de las prácticas en espacios y tiempos que se despliegan y repliegan en múltiples coordenadas, proponiendo un territorio a ser reconocido en sus múltiples geografías que ofrece nada menos que el análisis de las prácticas de sus docentes.

La propuesta es entonces, primero mirar y luego no predecir, ni esperar, sino construir paso a paso revisando constantemente esa construcción, con una mirada constante y nueva cada vez.

PROPUESTA DE TRABAJO:

La presente propuesta contempla instancias en las que se trabajarán los relatos de algunas experiencias de clases llevadas a cabo y sus reescrituras con la intención de llevar adelante la reflexión sobre las prácticas llevadas adelante durante la residencia.

Una perspectiva que amplíe la mirada incorporando de esta manera la oportunidad de un análisis didáctico, a partir de reconocer las diferentes dimensiones

que permite identificar la construcción metodológica, parte de compartir los relatos a partir de memorizar experiencias de las y los estudiantes -maestras/os nóveles.

Pensar la enseñanza, entonces, nos lleva a realizar nuevas narrativas que contemplen las otras voces a recuperar de estas **memorias de experiencias**.

Estas instancias serán trabajadas en base a las siguientes actividades que, como ya se explicitó en el desarrollo de los contenidos, no implican una trayectoria lineal sino, la yuxtaposición de los momentos que se plantean a continuación.

- ✓ Reencontrarse con la clase. Retomar desde la memoria de experiencia y subjetivaciones.
- ✓ Pensar la clase desde diferentes lecturas.
- ✓ Interpelar la clase. Identificar los elementos de la construcción metodológica. Iniciar el análisis didáctico.
- ✓ Reescritura de la clase. Configuraciones alternativas.³

El despliegue de cada uno de estos momentos permitirá el desarrollo de pliegues y rugosidades desde las que podremos construir dispositivos propios de análisis, que permitan visibilizar aspectos trascendentales como: las decisiones que se tomaron tanto en los momentos proactivos como durante la puesta en acto de lo planificado; producción y uso de recursos; administración de los tiempos y espacios, entre otros.

Se propondrá además, un trabajo que recupere las ideas que portan las/los estudiantes respecto del recorrido que se inicia y de cómo entienden ellas/os su implicación en el mismo. Reflexionando en términos críticos y con aportes bibliográficos proporcionados por la cátedra, así como también aquellos que las/os estudiantes consideren pertinentes.

Estos principios orientan el trabajo:

- ✓ Entender esta instancia como parte de una formación que debe continuar.
- ✓ Centrar la tarea en la mirada reflexiva.
- ✓ Análisis de las discrepancias entre el discurso teórico y las prácticas concretas.
- ✓ Sentirse autorizados por sí mismos, sin otro estatuto que el que les otorga el ser maestras y maestros, a asumir un lugar de autoría de escrituras pedagógicas.⁴

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Se harán evaluaciones parciales al culminar cada etapa de la propuesta de trabajo, tanto en forma individual como grupal.

³ Edelstein (2011, pag 193;194)

⁴ Paráfrasis de Edelstein (2011; pag 201)

Al finalizar el cuatrimestre se realizará un coloquio para evaluar el proceso de aprendizaje efectuado.

La aprobación del taller:

- Asistencia al 100% de los encuentros grupales.
- Presentación de los trabajos requeridos para cada etapa para continuar con la etapa siguiente.
- Aprobación de trabajo final.

Respecto de los trabajos prácticos:

Se plantean un total de 4 incluyendo el trabajo final.

BIBLIOGRAFIA

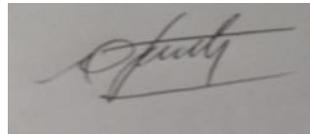
- ANTELO, Estanislao (2005) Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio-Diker (comp.) Educar ese acto político. Bs. As.: Del estante Editorial
- ARNAUS, Remei y CONTRERAS, José. "La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia de desarrollo profesional del profesorado." Para publicar en Fernández Sierra, J. (de.) "El trabajo psicopedagógico en los centros de secundaria".
- BÁRCENA, Fernando y MÈLICH, Joan-Carles. "La educación como acontecimiento ético". Paídos. Barcelona.
- BAUMAN, Zygmunt (2013) Sobre la Educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo. Bs. As.: Paidós. Cap. 7.
- BLANCO, Nieves. "La cultura institucional de la enseñanza". Cuadernos de Pedagogía No.213
- "Las intenciones educativas". En Angulo, J.F. y Blanco, N. "Teoría y desarrollo del currículum". Málaga. Edic. Aljibe.1.994.
- BUSTELO, Eduardo. (2007): El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo, Bs. As., Siglo XXI, Cap. I y V.
- CORAZZA, Sandra Mara.(1997): Planeamiento de la enseñanza como estrategia de política cultural, en Barbosa Moreira, Antonio (comp.), Currículo Cuestiones Actuales, Campinas, Edit. Papyrus. (Traducción para uso exclusivo de la cátedra de Didáctica de Nivel Pre-primario y Primario).
- DENTE, Liliana y BRENER, Gabriel (2011) "Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede". En Finocchio y Romero (comp) Saberes y prácticas escolares. Rosario. Flacso. Homo Sapiens
- DUSCHATZKY, Silvia. (2007): Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie, Paidós. Bs. As. Cap. 4

- y Sztulwark (2011): Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá. Bs. As. Paidós.
- FARRÁN, Gabriela y AGUIRRE, Elina (2010) Escuelas en escenas. Una experiencia de pensamiento colectivo. Bs. As: Paidós. Cap. III.
- DUSSEL, Inés (2010): La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. Artículo publicado en <http://www.sangari.com.br/ar/artigos>
- DUSSEL, Inés (2020): La formación docente y los desafíos de la pandemia Revista EFI · DGES Vol. 6 · Nº 10 Dossier ISSN 2475-8967, en línea
- DUSSEL Inés, FERRANTE Patricia y PULFER Darío (compiladores) (2020): Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera Unipe Editorial Universitaria. Colección políticas educativas.
- EDELSTEIN, Gloria. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni y Otras. Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, Gloria. (2011) Formar y formarse en la enseñanza Buenos Aires editorial PAIDÓS Cuestiones de Educación.

- EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela. "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia." Bs. As. Kapelusz. 1.995.
- FELDMAN, Daniel. (1999) Ayudar a enseñar. Bs. As. Aique. Cap. 1 y 2.
- (2010) Enseñanza y escuela. Bs. As. Paidós.
- FONTANA ADRIANA transcripción de conversatorio con: Inés Dussel, Jan Masschelein y Jorge Larrosa "El oficio docente y la escuela por venir. Conversaciones desde el escenario actual"
- GRECO, María Beatriz (2011)"Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la autoridad en tiempos de transformación". En Doval y Rattero (comp) Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Bs. As. Noveduc
- KOHAN, Walter O. (2008), Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación, Bs. As. Del estante editorial. (p.9 a 29. p.101 a 110).
- LARROSA, Jorge. (2000) Pedagogía Profana. Bs. As.: Novedades Educativas. Cap. El enigma de la Infancia.
- (2009) Cap. 1. Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C.; Larrosa, J. (comp.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario, Homo Sapiens/Flacso
- LEWKOWICZ, Ignacio. (2007): "Entre la Institución y la Destitución, ¿Qué es la Infancia?", en Corea y Lewkowicz, "Pedagogía del aburrido", Bs. As. Paidós Educador.

- MASSCHELEIN, Jan y SIMONS, M. (2011): El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia, en “Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia”, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- NICASTRO, Sandra (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Cap. IV
- ONFRAY, MICHEL. (2006) TRATADO DE ATEOLOGÍA Física de la metafísica. Ediciones de la Flor colección ideas.
- RATTERO, Carina (2007): Ser maestro ¿vale la pena? Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
- (2007): La poquedad pedagógica. Revista El cardo N°11.

NOTA: La bibliografía es amplia. Alguna será de lectura obligatoria, otra se trabajará en casos particulares. También de acuerdo a las necesidades que demande el desarrollo de la propuesta se incorporará bibliografía específica. Asimismo los documentos curriculares que circulan en las escuelas se incorporan como bibliografía (adecuaciones curriculares u otros documentos).



Prof. Amanda C. Fontana