

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO: DIDÁCTICA

ÁREA: DIDÁCTICA

ORIENTACIÓN: DIDÁCTICA DEL NIVEL PRIMARIO Y PREPRIMARIO

CARRERA: PROFESORADO DE NIVEL INICIAL

CÁTEDRA: TALLER DE LECTURA DE LA PRÁCTICA DOCENTE II

EQUIPO DE CÁTEDRA: **PROF. INÉS TRPIN**
 PROF. CAROLINA CID
 PROF. GIMENA SANDOVAL
 PROF. MARIA MABEL MORA
 PROF. DANIEL PEREYRA

CICLO LECTIVO: 2022

La caracterización del “taller de lectura de la práctica docente II” según Plan de Estudios (Ord. Nº 886) ha sido considerada para la elaboración de la siguiente propuesta.

INTRODUCCIÓN

Actualmente pueden distinguirse dos grandes tendencias en cuanto a la Formación Docente. Estas tendencias se han constituido históricamente y, muchas veces, conviven contradictoriamente en los diferentes espacios que se ocupan de la formación del profesorado.

Una de ellas, pone el acento en la **dimensión técnica** -centrando la formación en los medios para optimizar los logros de los procesos de enseñanza- no considera la posibilidad de revisión o cuestionamiento de la dirección y fundamentos de esos procesos, ya que esto corresponde a los especialistas -los teóricos- y la realización de las prescripciones a los maestros -los prácticos-. La otra tendencia, pone la mirada en el **rumbo** de la educación y en sus **vinculaciones** con otros procesos sociales -considerando en su complejidad las múltiples determinaciones que operan en la construcción de la práctica docente-. Y aquí se abre un amplio espectro¹ que Ángel Pérez Gómez (1992) sintetiza:

“Dentro de esta amplia perspectiva es necesario considerar desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y

¹ Sobre esta cuestión son relevantes los trabajos de Pérez Gómez, Kemmis, Zeichner y Arnaus, entre otros.

en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores/as (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliot, McDonald).” (Op. cit.:422)

Autores como Ferry -poniendo la mirada en los procesos formativos que se proponen- categoriza diferentes entre las perspectivas que se centran en las adquisiciones, en el proceso o en el análisis. En virtud de la propuesta formativa que nos planteamos en el Taller retomamos de este autor la referencia a la perspectiva que caracteriza como centrada en el análisis y las diferenciaciones con las otras dos:

*“(...) [el modelo centrado en el **análisis**] acomoda a su manera las preocupaciones dominantes de las otras dos: el análisis integra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas, tratando de darles sentido (...) la pedagogía de las **adquisiciones** no deja de recurrir a experiencias y proyectos, además de ejercicios de observación y de análisis de situaciones. Pero las propone sólo en términos de adquisiciones programables y verificables. La pedagogía centrada en el **proceso** prevé todo tipo de (...) dispositivos para el análisis del comportamiento; pero sólo en términos de experiencias que obedezcan a un itinerario integrador.” (Ferry, 1990:79-80)*

En una línea similar, Liston y Zeichner (1993) marcan la necesidad de que la formación docente ofrezca oportunidades que pongan en tensión las experiencias de los sujetos: sostienen que los alumnos llegan a su formación profesional con sus experiencias previas del sistema educativo que son aceptadas acríticamente, como también las interacciones que se dan en él. Un programa de formación preocupado por el contexto social de la escolarización debe buscar que se examinen esas teorías, que se reflexione sobre sus creencias y concepciones a fin de prepararse para enfrentar los posibles obstáculos que se le presentarán en su práctica futura.

Compartiendo estos desafíos, Remei Arnaus (1999) pone en contexto los procesos de formación, y nos alerta sobre una serie de obstáculos que limitan el desarrollo de perspectivas alternativas de la formación docente. Diferencia entre los obstáculos personales, institucionales y sociales. Identifica, entre otros, las concepciones y los supuestos bajo los que actuamos como formadores, los mensajes ocultos que los alumnos interiorizan naturalmente como resultado de la experiencia, los supuestos de una determinada institucionalización de la formación inicial, los valores sociales dominantes, la desideologización de la enseñanza.

Desde estas miradas críticas sobre la formación docente, varios autores -entre ellos algunos de los mencionados- proponen otra/s alternativa/s para la formación, coincidiendo, casi todos, en resaltar el valor de aquella que centra su atención en la reflexión en la práctica o sobre ella.

A partir de ello, las diferencias se plantan en relación a qué se entiende por reflexión, cuál es el objeto y cuál el propósito de la misma.

Por la potencialidad que ofrece para la formación docente, y en especial para nuestro trabajo, es interesante recuperar la idea de reflexión de Edelstein, para quien *“Importa entenderla [la reflexión] como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones así como los supuestos implicados.”* (Edelstein 2000:4)

En los enfoques referidos, está presente la atención sobre la manera en la que las diversas prácticas de formación sostienen una forma particular de experiencia de los sujetos. Delimitan así un campo cultural en el que tanto el conocimiento como el lenguaje y el poder configuran unas prácticas históricamente situadas, reguladas moral y socialmente, y experimentadas de manera particular por los sujetos. Esto no significa, de modo alguno, ubicarse por fuera de la práctica docente ya que el compromiso es con la práctica y su comprensión, en sus vinculaciones con las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla y en la que adquieran sentido.

Es así que podemos asumir que la *enseñanza se desarrolla en el espacio de la clase* y que, en el entrecruzamiento de las determinaciones mencionadas, forja unos *esquemas prácticos* que le dan racionalidad² a la práctica desplegada por cada docente.

Las actividades escolares que rellenan el tiempo y el espacio de la clase, son un buen recurso para reconstruir los *esquemas prácticos* de los docentes. Es así que la práctica de *la enseñanza puede ser visualizada como una secuencia o tramos de actividades con cierto sentido.*

Reconstruir la racionalidad que impregna esas secuencias o tramos de actividad es el propósito del trabajo del taller II. Es decir, *reconstruir la racionalidad de la práctica de la enseñanza supone buscar en las actividades y/o secuencia de actividades las continuidades, las reiteraciones y las excepcionalidades que se presentan y asignarles significado en tanto expresiones de un conjunto de supuestos que sintetizan su perspectiva didáctica.*

FUNDAMENTACIÓN:

a.- El Taller en el trayecto de la Formación Docente:

1. El diseño curricular plantea una línea de Talleres³ que, a modo de columna vertebral de la formación, posibilite sucesivas aproximaciones a diferentes dimensiones de las prácticas docentes⁴. Para ello se han definido ejes que se

² Cabe recordar que hablar de la racionalidad de la práctica de la enseñanza no supone entender que la misma “parte a priori de un planteamiento racional determinado, explícito y coherente” (Sacristán 1988:319)

³ Vale mencionar que los Talleres de Lectura de la Práctica Docente I y II son de cursado anual, con una carga horaria de 4 hs. semanales, mientras que el Taller III y la Residencia son de cursado cuatrimestral.

⁴ Nos interesa señalar que entendemos “práctica docente” como lo conceptualiza Elena Achilli (1986) “... el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones sociohistóricas e institucionales, las que adquieren un sentido tanto social como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al

plantean como articuladores de las diferentes asignaturas previstas, para cada año de la formación. Esos ejes se constituyen al mismo tiempo en el de cada uno de los Talleres propuestos –incluida en esto la Residencia-. Es decir, el eje del primer año de la formación es “la institución”, para segundo año “la clase” y de esta forma también cada uno de ellos es motivo de abordaje específico en cada uno de los Talleres. En el tercer año el eje definido (y por ello eje del Taller III y de la Residencia) es “la práctica docente”.

2. Entendemos al Taller como un espacio de construcción de conocimiento, que se plantea como una forma metodológica potente para promover diálogos entre teoría y práctica⁵. Si bien es un rasgo común a una diversidad de literatura consultada, plantear al Taller como un espacio, democrático y solidario, de reflexión en torno a las prácticas docentes⁶, entendemos que, a diferencia de éstos, *el desafío que se nos presenta*, es que las prácticas en torno a las cuales reflexionar no son las propias sino que son las de docentes que ofrecen solidariamente “exponerse” en la cotidianeidad de su trabajo en la clase, con sus alumnos.
3. Además asumimos que la modalidad de Taller se ofrece en su potencialidad para constituirse en un espacio donde, tanto docentes como estudiantes, nos impliquemos en la tarea formativa. Esto supone para nosotras, en palabras de Domingo Contreras:

“(…) entenderse y pensarse en su particularidad, preguntándose, en esa concreción, acerca de lo que allí ocurre, acerca del significado de lo que sucede, del sentido que tiene, de la huella que deja; es necesario preguntarse por lo adecuado a la situación: “¿era eso lo que había que hacer?” Por eso, necesitamos pensar en la tarea educativa en cuanto experiencia, o sea, como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna nuestro ser y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello que es vivido. Pensarla en cuanto experiencia es, además, una apertura a lo que ocurre, un aceptar lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros. Pensar la experiencia no es, por lo tanto, –como docentes– atender a la práctica, si por esto entendemos tan sólo el hacer que propiciamos, sino abrirse a la escucha de lo que realmente sucede y a la pregunta de lo que eso realmente significa, es decir, la forma en que lo que ocurre toma significado para nosotros.

involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa y, por lo general, la neutraliza.” El plural, para nosotras, intenta dar cuenta de la inexistencia de un “modelo” y por ello de lo heterogéneo de las mismas.

⁵ El debate en relación a esto, forma parte de una variedad de trabajos que desde diferentes perspectivas lo asumen como desafío para la formación docente –Carr y Kemis, Carr, Grundy, son algunos de ellos- Edelstein y Coria (1995) señalan que “... de lo que se trata es de un trabajo en profundidad de las relaciones mutuas, que son de contraste, oposición, resistencia, pero también de complementariedad y juego dialéctico constante.”

⁶ Donde pueden identificarse fundamentalmente dos tipos de experiencias, una que se propone como una forma de “capacitación” de docentes en ejercicio (Ageno, Achilli, Batallán, Vera Godoy) y la otra que se sugiere, como alternativa a las tradicionales, en la instancia final de la formación docente inicial o residencia, aunque sin “restringirlas” a ello (Edelstein y Coria).

Pero, pensar la tarea educativa en cuanto experiencia es algo más que dejarse informar por lo que pasa, es también disponerse, pre-disponerse a que lo que compone nuestro hacer docente pueda tener las cualidades de la experiencia. En otras palabras, es prepararse para que el espacio educativo sea un lugar en el que pueda suceder algo a ellos (mis estudiantes) y a mí.” Contreras Domingo (2013: 3-4)

b.- Consideraciones metodológicas:

1. Entendemos lo metodológico como

“... una construcción... (que) Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. (...) Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural).” (Edelstein, 1996).

2. En este sentido el taller se propone como una oportunidad de explicitación y problematización de saberes, que tiñen las percepciones y explicaciones vinculadas a debates en torno a aspectos sustantivos de la realidad del Nivel Inicial y de las prácticas docentes que en él se despliegan.

En palabras de Contreras Domingo:

“(...) he dicho expresamente “saber”, y cuando digo saber no me estoy refiriendo a conocimiento, o a teoría. Digo saber precisamente por su apertura de significados porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales, o las cognitivas, y porque nos remite a la sabiduría, que es una especial disposición anímica (es decir, del alma) en la relación con el mundo. (...)

El saber no puede separarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella porque es a partir de esto, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (mi hacer educativo, tu hacer educativo) nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer: mi hacer y tu hacer.” Contreras Domingo (2013: 4-5)

Se trata de asignarle valor a la palabra, en tanto portadora y configuradora de la realidad, y de “hacer la experiencia” de construir colectivamente -en el encuentro y desencuentro de posiciones- significados compartidos más complejos, ricos y críticos⁷ que los sostenidos al inicio del proceso. Esto supone la recuperación de

⁷ Silvia Brusilovsky (1992) describe –retomando consideraciones de Gramsci- tres “formas de pensamiento” el de sentido común, el crítico y el buen sentido. Nos interesa recuperar las implicancias político-sociales de cada uno de ellos “*El sentido común produce un efecto político-social conservador, porque, al “naturalizar” lo social –“el mundo es como es”-, justifica las condiciones presentes. Las dos formas de pensamiento cuestionador –el crítico y el “buen sentido- abren la posibilidad de reflexión y oposición a lo establecido, al considerarlo resultado de la histórica intervención del hombre sobre la sociedad.*” (en una nota al pie la autora remite al debate de quién es el sujeto de la historia).

significados no sólo de lxs alumnxs del taller, sino también de diferentes sujetos vinculados a la educación inicial (que se constituyen en material empírico del trabajo del taller), poniéndolos en diálogo con los aportes teóricos y metodológicos provenientes del campo de las Ciencias Sociales, y especialmente de la Pedagogía y la Didáctica.

3. Además de los significados que las y los docentes le “asignan” a diferentes dimensiones de su práctica, y sin olvidar lo ficticio de la diferenciación, se avanza en el abordaje de su realización concreta en el espacio de la clase. Para ello, las y los alumnos permanecen en las aulas “observando” y realizando registros de clases, que se constituyen en la principal fuente de información empírica motivo de nuevos análisis y discusión en el grupo de Taller.
4. Concretando, esto se traduce en:
 - Ofrecer oportunidades para que los alumnos expresen sus significados en relación a diferentes dimensiones de la práctica docente para ir focalizando, durante el proceso, en la práctica de la enseñanza. Se organizan, sistematizan, perfilan las distintas perspectivas y concepciones, recurriendo a diferentes estrategias que promuevan la discusión, el debate, la reflexión y la confrontación.
 - Indagar sobre otras perspectivas respecto de las problemáticas definidas por los grupos. Para ello se recurre a otras fuentes de información que pueden ser docentes del Nivel, docentes de otras asignaturas de la carrera, material bibliográfico que les ofrece el equipo del Taller (o de otras materias que estén cursando o hayan cursado).
 - Promover instancias de construcción y reconstrucción de síntesis provisionales y definición del o los problemas a ser abordados en el trabajo de campo⁸.
 - Acompañar el proceso de realización del trabajo de campo con instancias de discusión en el grupo total de taller, en el pequeño grupo y del pequeño grupo con los docentes responsables del taller –para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, su sistematización y análisis, y escritura del informe final-.
 - Posibilitar la reconstrucción de la racionalidad⁹ de la práctica de la enseñanza observada por el grupo –a partir de los análisis de las actividades- estableciendo relaciones, fundamentadas teóricamente, entre **los contenidos** (considerando las diferentes concepciones que existen respecto de él, los que se presentan de manera explícita e implícita como más valorados, la forma en que son organizados, etc), **la forma en que éstos**

⁸ Para Rojas Soriano (1985) el trabajo de campo es “El enfrentamiento con la realidad en el proceso de recolección de datos permite al investigador conocer muchos aspectos que desconocía en el gabinete o que no pudieron precisarse en los primeros contactos con el objeto de estudio. La realidad llega, por lo tanto, a desbordar nuestros planteamientos cuando éstos resultan insuficientes o superficiales para explicarla en toda su complejidad. (...)”

⁹ Cabe recordar que hablar de la racionalidad de la práctica de la enseñanza no supone entender que la misma “parte a priori de un planteamiento racional determinado, explícito y coherente” (Sacristán 1988:319) sino que implica rastrear en las actividades -y/o secuencia de actividades- las continuidades, las reiteraciones y las excepciones que se presentan y asignarles un significado desde una perspectiva pedagógica y didáctica determinada.

son puestos a disposición de los alumnos (que implica avanzar en aspectos metodológicos como: la organización del grupo, del tiempo y de los espacios, el papel que juegan los alumnos y el docente, los procesos que se generan, la comunicación y el clima que suscitan, la funcionalidad de los materiales, el rol del juego, etc.) y **las intencionalidades educativas implicadas**, que adquieren un significado particular para los sujetos involucrados dadas unas determinadas **condiciones del contexto material y simbólico**.

c.- El abordaje de las prácticas docentes:

1. Recordemos que, el Eje curricular que articula la formación de los alumnos en este segundo año de la carrera es **la clase**, así mismo este Taller –de cursado anual- asume relevancia, ya que se propone como el espacio en el que se irán construyendo las primeras aproximaciones a la realidad concreta y a la comprensión de este objeto de conocimiento.

Esto supone –como ya lo señaláramos en puntos anteriores- que lo que se intenta es comprender una práctica que no es la propia, sino aquella que realizan los docentes en situaciones singulares y que por ello resultan diversas y heterogéneas. Asumir este desafío demanda, además de rigurosidad metodológica, una actitud de respeto por el trabajo y la palabra del otro, apertura en el abordaje y la constante puesta en tensión entre dos posiciones: la de la legitimación o la de la hipercriticismo –que suelen asumirse rápidamente, hasta cristalizarse a veces-.

2. Volviendo ahora al *objeto de conocimiento* motivo de este Taller, entendemos que, si bien la clase es el espacio social, material y simbólico, en el que se despliegan los procesos de enseñar y aprender, éstos asumen rasgos peculiares que adquieren un significado particular en virtud de las condiciones institucionales y de contexto en las que se despliegan. Esto nos remite a la idea de práctica docente, ya enunciada, en la que una de sus dimensiones constitutivas es la práctica de la enseñanza. Esta perspectiva demanda de un tratamiento de las condiciones de la práctica docente como co-configuradoras de las decisiones –explícitas e implícitas- que van tomando los docentes, tanto en el momento preactivo de la práctica como en la contingencia de su realización concreta en la dinámica de la clase. En síntesis, se trata de un recorrido que se inicia “fuera” del aula con la voluntad de comprender qué hay de ese “fuera”, “dentro” de la clase.
3. Lo planteado en los puntos anteriores perfila el desafío del trabajo del Taller II, en el sentido de plantearnos un abordaje de la clase como eje de la formación, de los alumnos en el segundo año, que no restrinja su mirada a la dimensión técnica de la práctica docente y que avance en una perspectiva más comprensiva de los procesos que se configuran en las aulas¹⁰ del Nivel Inicial.

¹⁰ No son pocos los trabajos que realizan una puesta al día de diferentes perspectivas en la investigación de la enseñanza –Sacristán y Pérez Gómez (1985 y 1992), Wittrock (1989), Porlán (1993), Angulo Rasco (1999), entre otros- coincidiendo en que el desafío que hoy se plantea es el de avanzar en una perspectiva más comprensiva de las prácticas de la enseñanza.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA ANALÍTICO

EJE: *La clase escolar es un objeto de estudio propio de la didáctica, ya que en ella se concreta la enseñanza en su singularidad; singularidad que se configura en el entramado de una serie de dimensiones, donde la práctica adquiere sentido como experiencia en virtud de las condiciones de contexto y del rumbo ético-político que la impregne.*

PROPÓSITO: *Promover la construcción de criterios analíticos y principios prácticos fundados, que posibiliten un abordaje comprensivo de las prácticas de la enseñanza en el Nivel Inicial y contribuyan a resignificarlas como prácticas configuradoras de “experiencias” con sentido político.*

NUDOS DE ABORDAJE:

El contexto de la clase: la institución y sus relaciones con el medio físico y social – material y simbólico- en el que se desarrolla la enseñanza.

La clase, planos y dimensiones que la configuran en su singularidad:

- **la clase en su dinámica real:** *las actividades:* intenciones educativas (objetivos, propósitos y principios), contenidos (concepciones restringidas y amplias), intervenciones (los procesos e interacciones con el contenido que procuran), formas de organización de la tarea, etc.; *las relaciones en la configuración de la experiencia escolar:* el docente y los alumnos, autonomía, poder y autoridad.
- **Los sentidos de la práctica de la enseñanza:** las relaciones entre los **contenidos** (*las diferentes concepciones, los que se presentan de manera explícita e implícita como más valorados, la forma en que son organizados, etc*), **la forma** en que éstos son puestos a disposición de los alumnos (*la construcción metodológica puesta en juego en: la organización del grupo, del tiempo y de los espacios, el papel que juegan los alumnos y el docente, los procesos que se generan, la comunicación y el clima que suscitan, la funcionalidad de los materiales, el sentido lúdico, etc.*) y **las intencionalidades educativas** implicadas.

EVALUACIÓN y ACREDITACIÓN:

El carácter promocional del taller obliga a realizar un fuerte acompañamiento en el proceso que se propone sostener en el mismo; desde el grupo supone una significativa implicación en la tarea, por ello entendemos que es sustantiva la producción de

sucesivos escritos que den cuenta de las continuas revisiones de las posiciones individuales y grupales.

- 80% de las entregas pautadas: producciones de proceso -grupales e individuales- y la aprobación en los casos acordados;
- aprobación de un informe final grupal con una calificación de 7 ó más.
- aprobación de un coloquio final en los casos a definir.

BIBLIOGRAFÍA: (la consignada a continuación es la de referencia, la definitiva será acordada con el grupo, de acuerdo a lo que sea previsto en el desarrollo del Taller)

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010) “Estrategias de enseñanza”: Otra mirada al quehacer en el aula. AIQUE. Educación.

BLANCO, N. (1994) Las intenciones educativas en Teoría y desarrollo del curriculum. Aljibe, Málaga

BRAILOVSKY, D. (2013) “Pedagogías lúdicas: críticas, ideas y reflexiones” En Rev. Novedades Educativas N° 272.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2007) Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 15, N° 4.

DIEZ NAVARRO, M. C. (2013) El maestro debe preguntarse: ¿Qué les puedo dar? CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. N° 434

EDELSTEIN, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza Paidós, Buenos Aires.

EDWARDS, V. (1995) Las formas del conocimiento en el aula en Rokcwell, E. Comp. “La escuela cotidiana”. Fondo de Cultura Económica, México.

TORRES, J. La planificación de un currículum integrado En “Globalización e interdisciplinariedad: un currículum integrado. Morata, Madrid.

KAMII, C. (1984) La autonomía como fin de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget en “El número en la educación preescolar”. Aprendizaje Visor, Madrid.

KAMII, C.; DEVRIES, R. (1983) El conocimiento físico en la educación preescolar México, D.F. Siglo XXI.

KANTOR, D. (1089) Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes. En Propuesta Educativa N° 1, FLACSO.

LAIME FERRUFINO, A. X. (2006) “Orientaciones sobre la elaboración de material educativo para la alfabetización”: Trabajo presentado para el diplomado en alfabetización integral. Cochabamba, BOLIVIA. Ficha de Cátedra MATERIAL DIDÁCTICO para uso interno del Taller de Lectura de la Práctica Docente II del Prof. de Nivel Inicial de la FCE-UNCo, 2015.

LAGUIA, M.J. y VIDAL, C. (1998) Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años) Graó, Barcelona.

MALAJOVICH, A. (comp.) (2000) Recorridos didácticos en la educación inicial Paidós Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (1998) A mitad de recorrido: por una verdadera “Revolución Copernicana” en Pedagogía. En “Frankenstein educador”. Ed Laerte, Barcelona.

PUJOL MAURA Y FIGUERES CASANOVAS (1989) Los rincones de trabajo en Cuadernos de Pedagogía N° 156.

RIMOLI, M. del C. y ROS, N. (1999) Rutinas y situaciones didácticas. En La Educación en los primeros años N° 52.

RIVAS FLORES, J. I. (2004) ¿De qué conocimiento hablamos? En Revista Epsilon S.A.E.M. “Thales” Andalucía.

SACRISTÁN, J. G. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1994) ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En “Comprender y transformar la enseñanza”. Morata, Madrid.

SACRISTÁN, J.G. (1991) Los materiales y la enseñanza en Cuadernos de pedagogía 194

SANTOS GUERRA, M. (1991) ¿Cómo evaluar los materiales? en Cuadernos de pedagogía 194

SKLIAR, C. & LARROSA, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.

SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2011) Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. MEN – Argentina.

TORRES SANTOMÉ, J. (2002) “La socialización infantil a través del juego y el juguete: Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares” En M. A. Pereyra, J. C. González Faraco y J. M. Coronel: *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid. Akal – Universidad Internacional de Andalucía.

VALERA VILLEGAS, G. (2001) “Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto”. En Educere, año 5, N°13.

VIOLANTE, R. (2013) “La multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial” Conferencia. Congreso de Educación Inicial. “El Nivel Inicial, encuentros y apuestas entre la formación y el oficio docente” Escuela Normal superior N° 3 “Mariano Moreno” Rosario. Sta. Fe.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA Y DE REFERENCIA DOCENTE

APPLE, M. Y KING, N. (1985) ¿Qué enseñan las escuelas? en SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. “La enseñanza: su teoría y su práctica” Akal Madrid.

ANGULO RASCO Y BLANCO (COMP.) Teoría y desarrollo del currículum. Aljibe Málaga 1994

BALDISERRI, M. El preescolar escuela de la infancia - Cincel-Kapelusz - Madrid 1984

BAQUERO, R. Y NARODOWSKI, M. ¿Existe la infancia? En Rev. del I.I.C.E. Año III N° 4 – 1994

BERTOLINI Y FRABONNI Nuevas orientaciones para el currículum de educación infantil (3 a 6 años) Paidós Barcelona 1990

BUSTELO, E. S. El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo. Págs. seleccionadas. Siglo XXI, Buenos Aires, 2007.

CAMILLIONI Y OTRAS Corrientes didácticas contemporáneas Ed. Paidós Buenos Aires 1996

CARLI, S. Historia de la infancia en Rev. del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año III N° 4

CONTRERAS DOMINGO, J. Enseñanza, currículum y profesorado Akal Madrid 1990

CONTRERAS DOMINGO, J. “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado” En Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 1-35, jan./abr. 2013

CORNU, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) “Construyendo un saber sobre el interior de la escuela”. Novedades Educativas, Bs. As.

EDELSTEIN, G. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en Camillioni, Davini y otras “Corrientes didácticas contemporáneas”, Paidós, Buenos Aires, 1996

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. Escuela y Valores Democráticos. Proyecto Atlántida, 1999.

FERRY, G. (1990) El trayecto de la formación. Paidós. México.

FERRY, G. (1997) Pedagogía de la formación. Serie Formación de Formadores. Edic. Novedades Educativas. Buenos Aires.

HARF - PASTORINO Y OTRAS El Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica El Ateneo – 1993

KOZAK Y KRISCAUTZKY Experiencia II: ¡Perdón! ...me equivoqué ... en “Uno, dos, tres ... probando”. El Quirquincho, Buenos Aires, 1990.

GERSTENHABER, C. E. La infancia entre el pasado y el presente. En La Educación en los primeros años N° 36.

ORTEGA RUIZ (1992) Juego y pensamiento en los niños Cuadernos de Pedagogía N° 167.

PERALES PALACIOS La resolución de problemas ... en Enseñanza de las Ciencias Abril 1993

PEREIRA, M. (Coord.) Intervenciones en la primera infancia: prevención y asistencia en salud y educación. Introducción, Cap. 1 y 3. Noveduc, Buenos Aires, 2005.

PINEAU, P. Los saberes socialmente válidos: la necesidad de historizar el problema Revista Argentina de Educación 1994

RÍOS EVERARDO, M. La función del recurso didáctico en el proceso de aprendizaje (policopiado sin ref.)

SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ Comprender y Transformar la enseñanza Morata Madrid 1992

SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ (comp.) La enseñanza: su teoría y su práctica Akal, Madrid, 1985

SERVICIOS MUNICIPALES DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGOGICO DE SANT BOI Y SANT JUST DESVERN (1990) Evaluación y seguimiento en el Parvulario - Cap. Seleccionados - Aprendizaje Visor Madrid.

SOUTO, M. La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal en DAVINI, M. Y OTRAS "Corrientes didácticas contemporáneas" Paidós Buenos Aires 1996

ZABALA, A. Los enfoques didácticos en Coll y otros "El constructivismo en el aula", Biblioteca de Aula, Madrid, 1995 (síntesis y adaptación realizada por Inés Trpin para uso interno del Taller de Lectura de la Práctica Docente II de la FCE UNCo)