



Cipolletti 11 de agosto de 2023

Disposición N° 36/23

**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 en Enseñanza Primaria en el 2° cuatrimestre del año 2023 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 1º: **APROBAR** el programa de la asignatura “**Residencia**”, del 2º cuatrimestre año 2023 correspondiente al siguiente detalle:

Carrera	Plan de Estudio	PAD E/C	Año	Cuat
Profesorado en Enseñanza Primaria	Ord N° 1016/93 Modif 391/1996	Prof. Amanda Fontana	3º	2º

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

Artículo 3º: Registrar, comunicar y cumplido archivar.

  
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: Residencia en el Nivel Primario

Carga horaria: 20hrs. Semanales 320hrs. Cuatrimestrales.

Carrera: PROFESORADO EN ENSEÑANZA PRIMARIA - Ordenanza Nº1016/93 Reord. Nº 0391/96

2° Cuatrimestre 2023

Equipo de Cátedra: Lic. Amanda C. Fontana

*No se trata de oponer experiencia vivida a la abstracción teórica...se trata de enriquecer a unas y otras haciendo que se comuniquen...es preciso, pues abrir una brecha en las clausuras territoriales, renunciar a los exorcismos y las excomuniones, multiplicar los intercambios y comunicaciones, para que todas estas andaduras hacia la complejidad confluyan y para que, por fin, podamos concebir no sólo la complejidad de toda realidad... sino la realidad de la complejidad.*

*Edgar Morín*

## **INTRODUCCION:**

Esta cátedra dada su ubicación en el plan de estudios implica dos aspectos no menores con respecto a la formación de los/as alumnos/as que transitan por ella, uno está referido a la necesidad de retomar todo lo realizado con anterioridad en cuanto a materias, 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 el otro es el referido a la inserción en el futuro espacio laboral, actual espacio de acreditación y múltiples evaluaciones, que podría a su vez denominarse, la salida al exterior, el contacto, con el mundo real donde se dan las relaciones educativas y laborales de los/as maestros/as "la escuela de verdad".

La doble implicancia de esta parte del recorrido en la formación nos ubica a estudiantes y docentes en un lugar particular que opera de bisagra o puente entre: una y otra institución; una y otra formación; unas y otras miradas; unas y otras expectativas, planteando por esto mismo una disyuntiva que no parece y de hecho no se presenta como de fácil resolución. Y es en este punto donde debiera aparecer el pensamiento que articule estos pares, no tan ordenados, 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.

## **Fundamentación:**

Una propuesta alternativa que tenga la intención de intervenir inteligentemente en los complejos problemas de la práctica educativa, debe poner el acento, en el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación que hagan posible un juicio razonado en cada contexto particular y permita la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas.

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, a la escuela como institución social que ayuda a reproducir y/o transformar las características de la propia sociedad. Es por ello que tanto las/os docentes de residencia como las/os estudiantes tienen la obligación ética de reflexionar e intervenir, durante el proceso de residencia en pos de la explicación y comprensión de dichas características, para poder ir construyendo alternativas que les permitan, tanto a unas/os como a otras/os actuar conscientemente respecto de su reproducción o transformación.

Entendemos por práctica, 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 prácticas sitúa al particular momento, como mediador y al tutor/a como guía de la mediación que debe darse no sólo entre instituciones y sujetos sino, también entre las relaciones que surjan de éstas.

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.

Para que la intervención de las tutoras/es no sea indiferente, burocrática o reforzadora, de tradiciones no deseadas del sentido de la experiencia socializadora de las prácticas, debe resultar una nueva construcción, ya que cada institución y cada grupo de alumnas/os practicantes requerirá diferentes construcciones, que permitan el nexo entre: la institución receptora (escuela) y la institución formadora (universidad); el alumno/a practicante y el docente receptor; los residentes entre pares, 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 como una ocupación de todas/os, a partir del intercambio de los conocimientos previos y los aportes teóricos; intentando propiciar nuevas elaboraciones, a ser revisitadas desde miradas propias y ajenas, pero a su vez lo más extrañas posibles; recorriendo en este movimiento espacios de discusión estudio y búsqueda de alternativas teórico – prácticas a situaciones práctico – teóricas.

Contenidos:

Para abordar los complejos aspectos que esta tarea implica propongo partir del concepto de Construcción Metodológica para articular a partir del mismo y en función de los aspectos que lo conforman cuatro ejes centrales:

**Aspecto epistemológico objetivo:** revisar lo construido y por construir respecto de las concepciones de conocimiento – saber –saber sabio- construcción del conocimiento – lógica disciplinar – didácticas específicas – didáctica general.

Siguiendo a Edelstein entendemos que “sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación al método”

**Aspecto epistemológico subjetivo:** lógica de las y los que aprenden - Las infancias – adolescencias y adulteces y lo que se cede intergeneracionalmente en la construcciones – deconstrucciones – reconstrucciones mutuas, de intersubjetividades. Infancias e infantes; adolescencias y adolescentes; adulteces y adultas/os; vínculos intersubjetivos- vínculos sociales; transmisión.

*“La noción de «trayectoria vivida» designa la manera en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos que ellos juzgan significativos de su biografía social”.*

*Claude Dubar*

Las infancias se presentan con una potencia en sus estar siendo que no puede ni debe ser ignorada, para este caso, en el marco de lo escolar y en la construcción de las

relaciones intersubjetivas que tienen como escenario a la escuela, en sus aspectos didácticos y pedagógicos; con las implicancias políticas, éticas y epistemológicas que esto conlleva, a la hora de llevar adelante las prácticas de la enseñanza. En este sentido la siguiente cita me parece ilustrativa al respecto “Una mirada de la/s infancia/s como un devenir, un estar siendo en el marco de lo escolar. Un devenir que pretendemos extranjerizar en tanto con ello se potencia su “fuerza afirmativa”. Es decir se tratará de emplazar la infancia no ya sólo como una etapa de la vida, un punto de una cronología, sino la infancia como “una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte... (la infancia como)... una oportunidad de pensar otra vida, de habitar otro mundo.” (Kohan, 2007).

La escuela es el escenario constante de reformas, reclamos y mandatos contradictorios que parecen hacer tambalear su secular firmeza; responsabilizando en gran medida del saqueo educativo a las y los docentes. Estos discursos cuestionan las prácticas de la enseñanza descontextualizándolas y des-responsabilizando a las políticas educativas neoliberales aplicadas incansable y consecuentemente, en educación.

Es en esta misma lógica que entiendo necesario trabajar no sólo las infancias sino las adulteces en referencia a estos mismos aspectos, como la posibilidad de mirar en la construcción intersubjetiva que se da necesariamente en el vínculo docente – alumno las formas de estar siendo adultas/os. Y la trascendencia que esto guarda a la hora de pensar y repensar la transmisión como una cuestión intergeneracional insoslayable a la hora de construir y poner en acto las propuestas de enseñanza.

**Contextos e intencionalidades:** Saberes magisteriales, pareceres y miradas de las/os estudiantes/residentes; las/os docentes receptores y las docentes de la cátedra, reconociendo el colectivo que los contextualiza. Construcción de propuestas de abordaje; confrontación y/o conflicto; producciones posibles; construcción metodológica; propuesta didáctica; reconstrucción de elementos para la observación Institucional áulica y comunitaria.

*“La fecundidad del conocimiento científico procede de que siempre progresa dialógicamente, en las complementariedades antagonistas de la razón y la experiencia, la imaginación y la verificación. Donde las estrategias del conocimiento encuentran su mejor viático es sin duda en la dialógica acción/praxis, comunicación/intercambio, reflexión crítica.”*

Edgar Morín

El momento de pensar lo metodológico se presenta como la oportunidad en la que se ensamblan lo académico con lo político y lo ético en un complejo entramado; en el que primarán alternativamente en algunos momentos unos u otros de los aspectos nombrados en una relación de fuerza, o más bien una relación fuerza, que presenta un equilibrio constantemente inestable.

Es en esta instancia donde se hacen presentes: el para qué enseñar; el qué enseñar; a quiénes y cómo hacerlo.

Pensar la clase nos lleva a reconsiderar lo metodológico con la intención de construir una propuesta; que intente concienzudamente ser la más adecuada y que: partiendo de unas intenciones de enseñanza; trabaje un contenido; con un grupo de alumnos/as; reconociendo el contexto.

Este tipo de construcción permitirá a su vez testear la validez social y académica del contenido planteado, así como la pertinencia contextual del mismo.

***Puestas en acto y sus implicancias en una relación multireferenciada:*** Prácticas y prácticas de la enseñanza; observaciones y registros; trabajo en grupos; análisis didáctico.

"Lo que hace falta sobre todo es el atrevimiento y la novedad de hipótesis que no den por sentado que es cierto lo que simplemente se ha hecho habitual"  
Bruner (1972, 227)

Desde el inicio del cursado las expectativas de residentes y docentes son disímiles y en muchos casos contradictorias; estas expectativas son tensionadas a la hora de la «puesta en acto», desde los distintos lugares de pertenencia de sus actores. La puesta en escena que requiere del involucramiento total, de cada uno de ellas/os va tomando rumbos que se ven compelidos por las situaciones propias de la instancia, ya que hay un constante tironeo de todas/os los que estamos implicados en la obra, en función de las formas de estar siendo que nos identifican y presentan.

Residentes y docentes receptores y de la cátedra nos encontramos involucrados desde nuestras trayectorias personales de formación pero también desde las pertenencias institucionales que nos compelen. Para responder a este mutuo involucramiento se requiere de un firme y coherente posicionamiento ético y político que debe anclarse en el propio proceso de la práctica profundizando en los aspectos epistemológicos, curriculares e institucionales, que le competen.

Es en este marco se trabajan las tensiones vinculadas a los tiempos institucionales y las exigencias curriculares teniendo en cuenta la presencia de la tensión autonomía – dependencia como una constante que permanecerá atravesando la tarea docente en todo su desarrollo.

El trabajo de este aspecto requiere de una experticia tanto en el acompañamiento como en la mirada del mismo, por parte del/la tutor/a, en la tarea de acompañamiento a la hora de escuchar, hipotetizar, debatir, poner en evidencia y sostener en el trabajo con las/os residentes, la propuesta en todos sus aspectos, vinculando los mismos constantemente a la vigilancia epistemológica y el posicionamiento ético político. Sin perder de vista los aspectos evaluativos que nos devolverán las noticias tan ansiadas.

En referencia al entramado de relaciones que devienen de este momento particular me parece ilustrativa la siguiente cita extraída del programa de cátedra 2014 de la profesora Ana Alves:

“En cualquier situación de enseñanza colectiva, las jerarquías de excelencia son omnipresentes, aunque sólo sea por el hecho de que todo el mundo está sujeto por principio al juicio de un profesor y al de los demás alumnos (Perrenoud, P. 1990)

La elaboración de la relación con el docente tutor se identifica como una marca fuerte en este sentido. Esta significación varía a medida que el residente se siente más afirmado en sus propuestas, y a su vez, en el natural movimiento en el posicionamiento en la relación de asimetría. Avanzando ya en el proceso, la visión pareciera modificarse.” (Edelstein y Coria, 1995)

**Intencionalidades y contextos:** Reflexión sobre las prácticas propias y ajenas. Análisis de registros; construcción de categorías; revisión y análisis de los desarrollos de las tareas colectivas.

*...Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza. Entendemos que esta es la particular expresión que puede mostrar la enseñanza de la didáctica (Litwin, 1997 a: 129)*

En la compleja trama de relaciones construidas, dotadas de significado y reconstruidas por los sujetos que se encuentran interaccionando en las instituciones, se torna necesario provocar la reconstrucción de las prácticas puestas en acto; desplegando el reconocimiento de las situaciones vividas y las peculiaridades de la propia práctica docente.

Es aquí donde la reflexión sobre la práctica se torna trascendente como parte innegable de la formación inicial y abriendo un sendero hacia la formación permanente de gran potencia crítica y epistemológica. Esta potencia está dada más por lo que tiene en el horizonte que por lo que propone de entrada; aunque ya se ha recorrido parte de este camino desde las reconstrucciones propuestas por las narrativas y otras formas innovadoras.

Es a partir del reconocimiento de la experiencia y la narrativa de la misma, que se hace posible “entrar” o hincarle el diente más profundamente a la reconstrucción de las prácticas, desde un lugar alternativo que no implique la exposición de lo hecho como eso que está bien o mal en términos evaluativos de aprobación o desaprobación y es entonces desde esos lugares más colectivos e identificatorios, en los que las/os docentes se sienten parte de un colectivo que las/os contiene y proyecta, que se da la posibilidad de caminar hacia unas construcciones más colaborativas y democráticas de las prácticas de la enseñanza.

### **PROPUESTA DE TRABAJO:**

La presente propuesta contempla la organización de las diferentes instancias a partir de la organización de un cronograma posible que puede contemplar instancias virtuales.

En encuentros se propondrá 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.

El acercamiento a la escuela estará guiado desde la cátedra con aportes de los instrumentos clásicos de indagación, como observaciones y entrevistas, haciendo uso de registros audiovisuales, que propicien espacios de trabajo destinados a cerrar esta primera etapa con una presentación, elaborada en formato audiovisual.

En cada escuela, la profesora coordinadora se encargará de generar instancias de colaboración entre los/las practicantes (dos por grado), y las maestras/os. Entre ellos acuerdan los contenidos, fechas, propuesta de trabajo, evaluación, etc. que cada pareja de practicantes tendrá a su cargo. Cuando los y las alumnas inician sus prácticas, comienza una etapa de trabajo entre profesoras, maestras/os y practicantes referida concretamente a la situación particular de cada pareja de practicantes en la escuela. Se discuten contenidos de enseñanza, propuestas didácticas, se evalúan las clases dadas, se acuerdan nuevas propuestas, se trabaja sobre la conceptualización a partir de estos trabajos concretos. Dada la importancia que se le asigna a esta tarea se le dedicará un tiempo importante, prestando especial interés a la integración entre el hacer y el pensar.

La Residencia consiste en la elaboración de secuencias didácticas destinadas a integrar la propuesta pedagógica que se pretende llevar adelante en el grado asignado, atendiendo a las distintas instancias que esto involucra. Al finalizar presentarán un informe que retome las evaluaciones parciales, analizando el proceso realizado.

Estos principios orientan el trabajo entre profesoras, maestras y alumnos/as:

- ✓ Centrar la elaboración de las propuestas en la perspectiva de la construcción metodológica.
- ✓ Ante las vicisitudes de la práctica que pudieran generar dudas replanteos y preguntas apelar a reconstrucciones críticas de las propuestas propias y ajenas.
- ✓ Análisis de las discrepancias entre el discurso teórico y las prácticas concretas.

### ***Cronograma tentativo:***

#### ***Primeras semanas:***

- ✓ Encuentros previos a la entrada de a las escuelas: del **28 de agosto al 13 de setiembre.**
- ✓ Ingreso a las escuelas: del **18 al 22 de setiembre** observación de la institución. (**contactos virtuales con las y los docentes**)

- ✓ Observación de grados: del **22 al 29 de setiembre**.
- ✓ Encuentros grupales, destinados a la presentación y discusión de las propuestas: trabajo en horarios de consulta presenciales y/o virtuales, definición de propuestas: **del 29 de setiembre al 04 de octubre**.
- ✓ Presentación de propuestas definitivas: **05 de octubre**, (entrega de propuestas a las/os docentes **05 al 06 de octubre**)
- ✓ Inicio de residencia: Cada grupo trabajará con el/la docente del grado asignado durante seis semanas en las que se desarrollarán diversas tareas que pueden implicar elaboración y revisión de propuestas de secuencias, experiencias, materiales teórico- prácticos y/o recursos que se acuerde elaborar con las y los docentes. **Del 09/10 al 17/11**.
- ✓ Finalización de la residencia: entrega de consignas de trabajo final. **17/11**.
- ✓ ***Las fechas establecidas hasta aquí pueden ser modificadas, por la cátedra, en función de las diversas situaciones que puedan suscitarse.***
- ✓ Elaboración de trabajo final: **17 al 24 de noviembre**. **(Entrega de trabajo final: 25/11)**
- ✓ Taller pos-práctica: presentación de informe final. Evaluación y acreditación del proceso **29; 30 de noviembre y 01 de diciembre**.
- ✓ **Es preciso aclarar que el presente cronograma queda sujeto “en su totalidad” a la incorporación del/la asistente de cátedra ya que la cátedra no cuenta con ninguna/o, lo que torna imposible el dictado de la misma.**

## **EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

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

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

La aprobación de las prácticas en el nivel implica:

- Asistencia al 100% de los encuentros grupales.

- Presentación de los trabajos requeridos para cada etapa, y en el período de prácticas, aprobación de las instancias correspondientes para continuar con la etapa siguiente. Los/as alumnos/as podrán realizar instancias recuperatorias cuando la profesora de prácticas considere que es necesario y/o realizar otro tipo de actividades que se evalúen pertinentes si tuviere dificultades, antes de iniciar la Residencia o en el transcurso de la misma. Podrá suspenderse la Residencia si el desempeño del o la practicante perjudicara seriamente el aprendizaje y/o convivencia en el grado en que practica.
- Asistencia a las escuelas en los días y horarios acordados. En caso de inasistencia sin aviso, ésta deberá ser justificada dentro de las 24 hs. En cada escuela se acordarán las instancias y tiempos para la presentación y aprobación de las intervenciones acordadas con los tutores y docentes de la institución, así como las intervenciones con las familias si la hubiere, debiendo respetarse dichos acuerdos.
- Aprobación del informe final.

#### ***Respecto de los trabajos prácticos:***

Se plantean un total de 4 incluyendo el informe final.

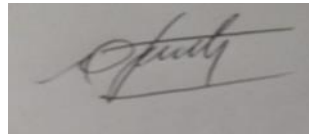
### ***BIBLIOGRAFIA***

- 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”. Paidós. 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. Papirus. (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
- Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (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 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.
- ADRIANA FONTANA 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
- 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