

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN
REPUBLICA ARGENTINA
C.C. 221 - 6700 - LUJAN (Bs. As.)

286 - 12

Nº DE DISPOSICION:

DEPARTAMENTO DE: **EDUCACIÓN**
CARRERA: **PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**
PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: **TALLER DE DOCENCIA I (cod 30052)**

RESPONSABLE: Profesora Adjunta ordinaria: Mónica Insaurrealde (Responsable) EQUIPO: Jefa de Trabajos Prácticos ordinaria: Claudia Agüero Ayudante de Primera: Ana Sneider		HORAS TOTALES DE CLASE: 96 hs Teóricos - Prácticos: 6 hs. semanales
ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES		
APROBADAS	CURSADAS	
30023 Didáctica II 30018 Psicología de los grupos y las instituciones	30025 Tecnología Educativa 30026 Política Educativa Argentina y Comparada	
CONTENIDOS MINIMOS Observación y práctica docente de distintas asignaturas, en establecimientos educativos de nivel medio y superior. Comprende tareas teórico-prácticas, elaboración de planificaciones didácticas, análisis y discusión de experiencias, selección y elaboración de recursos didácticos.		
FUNDAMENTACIÓN El Taller de Docencia I se enmarca en la formación del Profesorado, que constituye una de las Orientaciones del Plan de estudios de Ciencias de la Educación. Una primera cuestión a precisar se relaciona con la ubicación de este		
VIGENCIA AÑO: 2012-2013		



tramo al final de la Carrera. A este problema se agrega que no siempre los Equipos docentes de las asignaturas, seminarios y talleres obligatorios y optativos, tuvieron presente que a la vez de estar formando licenciadas, en muchos casos, estaban formando también futuras profesoras¹. Otra cuestión a tener en cuenta es que en muchos casos las propias estudiantes cursaron la Carrera, o parte de ella, sin considerar el ejercicio de la docencia como una genuina elección de trabajo.

Los Talleres de Docencia I y II se corresponden con los cuatrimestre IX y X respectivamente. Susana Barco, analizando la ubicación del desarrollo de las prácticas docentes en diversos Planes de estudios del magisterio, planteó en 1996 que esta decisión de situar las prácticas al final, las ubica en un lugar residual². En el mismo sentido, puede afirmarse que relegar las prácticas y la residencia docente al final de la Carrera, obedece a una lógica deductiva que antepone la formación académica para preparar el posterior desarrollo de las prácticas.

Sin embargo, y más allá de lo que muestra la malla curricular, nos proponemos recuperar del tránsito universitario, las experiencias formativas que las estudiantes llevaron a cabo a lo largo de la Carrera porque, sin duda, fueron aportando a la formación de cada una como futuras profesoras, aunque ellas no siempre hayan tenido conciencia de sus implicancias formativas mientras las fueron realizando. Además, esta Orientación apela necesariamente a la formación académica del trayecto común de la Carrera y de la Orientación de la Licenciatura -en aquellos casos que haya sido cursada-, porque constituye un aporte sustantivo para la definición de los contenidos a

enseñar -tanto desde las estructuras semántica como sintáctica-.

Por otra parte, numerosas investigaciones -entre ellas la pionera de Terhart³- muestran que las experiencias vividas a lo largo de la escolaridad configuran lo que se denomina la biografía escolar o pedagógica y que, la más de las veces, termina teniendo mayor incidencia en el ejercicio docente que la propia formación académica⁴. Los conocimientos acumulados y las prácticas vividas en el recorrido por las instituciones educativas constituyen un bagaje -muchas veces conservador- que es necesario tensionar con experiencias formativas pensadas, desarrolladas y sometidas a reflexión con el aporte de perspectivas teóricas críticas, que posibiliten transformar aquel bagaje, y generar la configuración de un nuevo tipo de conocimiento, categorizado por Angulo Rasco como "conocimiento de oficio del docente"⁵.

Este Taller organiza distintos formatos didácticos con el propósito que las estudiantes comprendan las prácticas de enseñanza como parte de un complejo mayor, las prácticas docentes⁶. En este sentido, y conforme a la tendencia creciente que considera la necesidad de comprender aquello que ocurre en las aulas para incidir en las prácticas, se requiere que las mismas sean contextualizadas en las instituciones de pertenencia y en el contexto social más amplio; comprender su 'naturaleza', las determinaciones, las posibilidades y sus límites. Para ello será necesaria la inserción de las estudiantes no sólo en las clases, sino también en las instituciones, llevando adelante diferentes actividades que les permita aprehender⁷ y analizar el trabajo docente 'situado' que se desarrolla en ellas.

Consideramos que la práctica docente es una práctica



intencional y como portadora de valores, su comprensión puede enmarcarse en la perspectiva aristotélica acerca de las decisiones éticas. Esto supone la deliberación de los sujetos porque ante la complejidad del comportamiento humano, no se cuenta con primeros principios de los que derivar conclusiones. La carencia de conocimiento necesario lleva a los sujetos a deliberar considerando la experiencia de la acción humana para deliberar bien. No se trata de encontrar la infalibilidad de las conclusiones sino de otra racionalidad diferente a la tecnológica. Contrariamente a la concepción aplicacionista de la teoría -que elimina el juicio de los sujetos implicados- los docentes necesitan de un "juicio informado"⁸ para tomar decisiones en situaciones inciertas o, como lo plantea Schön⁹, "zonas indeterminadas de la práctica". El conocimiento académico puede aportar a la comprensión y a la intervención, pero no determinar lo que suceda en ella. En este sentido, Contreras¹⁰ propone que la formación de docentes desarrolle "destrezas epistemológicas", lo que implicaría proporcionar el fundamento intelectual y práctico para que los docentes a través de procesos reflexivos, sustenten sus ideas y sus acciones. Considerar las "zonas indeterminadas de la práctica" ligándolas al planteo de Brown respecto de las "decisiones cruciales" que han de tomarse en determinadas situaciones inciertas, nos ha permitido comprender desde una perspectiva epistemológica, la importancia que debiera tener en la formación de las docentes la puesta en juego de la capacidad de decisión y deliberación. Nuestra mirada se dirige a las posibles vinculaciones entre el conocimiento académico y el conocimiento práctico, entendiendo que aquel aporta a la configuración de juicios fundamentados y a la intervención, pero no puede 'controlar' lo que sucede en la



práctica. En este sentido, recuperamos el pensamiento de Angulo Rasco¹¹ que plantea que la reflexión adquiere centralidad en la constitución del conocimiento de oficio, en tanto es el proceso generador de este conocimiento. Cuando el docente reflexiona genera un conocimiento que no es conservador del oficio sino que, por el contrario, se vuelve "experiencia transformada, de la misma manera que transformar la experiencia conlleva, justamente, reflexionar sobre la misma"¹². Angulo Rasco distingue entre el conocimiento teórico o académico y el conocimiento práctico; este último conformado por el conocimiento individual (subjetivista y privado) y el conocimiento de oficio (construido y contextual). Atendiendo a la dimensión ontológica del conocimiento, sitúa al conocimiento de oficio en un punto intermedio, es decir, no es ni un conocimiento libre de contexto ni es necesariamente un conocimiento subjetivista. Por otra parte, introduce una dimensión que señala el grado de publicidad del conocimiento. Así, el conocimiento de oficio es personal y público -y a éste apuntamos en nuestra propuesta-, a diferencia del conocimiento teórico que supone una reconstrucción general del conocimiento individual que es privado.

También nos interesa la historización que realiza Santoni Rugiu¹³ sobre la experiencia del taller en la formación del artesano -siempre que no se la recupere en forma lineal-, porque ofrece la posibilidad de repensar la relación formativa de las estudiantes en la inserción en las instituciones educativas. El taller medieval se desarrolló como una experiencia pedagógica a tiempo y espacio completos, en la que el aprendiz no sólo compartía el taller sino la vida doméstica con el maestro. Según Santoni Rugiu



ambos ambientes podían ofrecer ocasión para el aprendizaje técnico y la socialización y, aun la vida familiar podía sugerir indicios para entender algunos misterios del maestro. Esto lleva al autor a caracterizar a esta formación como "una acción educativa penetrante y aguda"¹⁴. Podría afirmarse, a partir del estudio de las propuestas de formación a lo largo de la historia, que ninguna otra modalidad formativa parece haber posibilitado el control sobre la producción desde la fase inicial hasta el producto final, la objetivación de lo subjetivo, el desarrollo del sujeto a través del ejercicio "práctico- moral", junto a una organización del trabajo cuyo ritmo correspondía a la actividad colectiva¹⁵. ¿Qué perspectiva puede ofrecernos esta relación en el taller? Este formarse al lado del maestro artesano, es decir, junto a quien 'detenta' el oficio, nos remite a pensar en la relación pedagógica de las estudiantes con las integrantes de nuestro Equipo docente y profesoras y profesores de las instituciones en las que desarrollan las prácticas. Recuperar el núcleo de una experiencia formativa "penetrante" como la del taller, puede orientar la comprensión y el desarrollo de las prácticas docentes de las estudiantes del profesorado, para focalizar en las experiencias que podrían reunir las condiciones para desestabilizar la biografía escolar fraguada en el tránsito por las instituciones educativas. Si ella es producto de un recorrido vivido, es posible que necesite de otra propuesta tan profunda como aquella para movilizarla.

Otra consideración que deseamos explicitar en torno a las prácticas docentes, es que como prácticas sociales resulta pertinente analizarlas en términos relacionales, porque nos abre a la perspectiva de Bourdieu¹⁶, quien considera el



habitus en relación con las condiciones sociales en las que se ha constituido. Considerar el *habitus* como producto del pasado y presencia activa de él, habilita una vía de comprensión a la estabilidad que guarda la biografía escolar de las estudiantes frente a la formación de grado. Pero como no es considerado "destino", no es inmutable. Una forma de pensar en la introducción de cambios en los *habitus* es por medio del proceso de "socioanálisis". Esto supone un análisis reflexivo de los condicionamientos objetivos de las propias prácticas, a través del cual los sujetos pueden trabajar para modificar sus percepciones y representaciones de los condicionamientos externos de sus prácticas y, de ellas mismas, elaborando estrategias diferentes de acción¹⁷.

Reflexionar sobre las experiencias formativas desarrolladas ¿permitirá desentrañar aquellas prácticas y las condiciones necesarias orientadas a constituir la praxis de las futuras docentes? Así, reconocemos los aportes de la Escuela de Frankfurt a las teorías pedagógicas y la Didáctica, disciplina que -más allá de la multiperspectividad que asumimos y defendemos- se constituye en el campo privilegiado que aporta al desarrollo de este Taller de Docencia. En este sentido, es posible que el embarcarse en procesos deliberativos promueva ciertas rupturas. La emancipación de los sujetos a través de la crítica a la ideología de Habermas¹⁸ puede provocar la ruptura con la naturalización de la realidad y generar condiciones favorables para alcanzar acuerdos intersubjetivos entre los sujetos que estamos involucrados en esta propuesta didáctica¹⁹.

PROPÓSITOS

- Propiciar la toma de conciencia y reflexión sobre las

ansiedades, expectativas y exposición personal que suponen las prácticas docentes.

- Plantear situaciones que potencien la participación cooperativa.
- Crear condiciones propias para la construcción social del conocimiento.
- Favorecer la reflexión sobre las prácticas docentes en el contexto social amplio, poniéndolas en tensión con las teorías estudiadas.
- Proponer experiencias formativas que promuevan la elaboración de propuestas didácticas fundadas.

CONTENIDOS y BIBLIOGRAFÍA

UNIDAD I: La Educación Secundaria y Superior en la perspectiva histórica

Contenidos del Módulo I:

Antecedentes históricos de la Educación Secundaria y la formación de docentes en Argentina. Recomendaciones de los Organismos Internacionales para la Educación Secundaria y Superior. Procesos de reformas educativas en las últimas décadas, a nivel nacional y provincial, con especial referencia a la Educación Secundaria, Técnica y Superior. La educación por competencias.

Contenidos del Módulo II:

Expectativas, mitos y posibles realidades en el proceso de prácticas docentes. Trabajo de Campo. Técnicas de recolección y análisis de información.

Bibliografía obligatoria de la Unidad:

CONTRERAS, José y PÉREZ de LARA, Nuria (Comps.) (2010)
Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.



DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

INSAURRALDE, Mónica y AGÜERO, Claudia (2009) "La formación de profesores/as para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de las décadas de los '90 y post '90 ¿Cambios o enmascaramientos?". En VIOR, Susana, MISURACA, María R. y MÁS ROCHA, Stella *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*. Buenos Aires: Baudino.

INSAURRALDE, Mónica (2011) "Políticas curriculares para la formación de docentes de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires". En MENGHINI, Raúl y NEGRIN, Marta. *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino.

INSAURRALDE, Mónica (2011) *Algunas reflexiones sobre el artificio de las competencias en la formación de docentes*. Intervención en el Panel Educación, formación y trabajo docente, IV Jornadas Nacionales Experiencias, debates e intercambios. AGCE. UBA-UNLu. Buenos Aires. Mimeo.

MASTACHE, Anahí y otras. (2004) *Configuración del currículo en el nivel medio antes de la Ley Federal de la Educación: encuadre, análisis y reflexiones*. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación, UBA. Mimeo.

MENGHINI, Raúl (2009) "Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)". En VIOR, Susana, MISURACA, María R. y MÁS ROCHA, Stella *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*. Buenos Aires: Baudino.

MENGHINI, Raúl (2011) "La construcción de una mirada político-pedagógica sobre las prácticas docentes". En MENGHINI, Raúl y NEGRIN, Marta. *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino.



NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.) (2010) *Dereita para o social e esquerda para o capital. Intelectuales da nova da hegemonía no Brasil*. San Pablo: Xamá.

POPKEWITZ, Thomas (2009) *El cosmopolismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.

ROCKWELL, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

UNIDAD II: Las instituciones educativas y sus actores: implicancias en el trabajo docente

Contenidos del Módulo I:

Las instituciones educativas: panorama en el contexto actual. Estudiantes en situaciones de riesgo social y educativo. Procesos de exclusión e inclusión. La participación en la vida institucional. La dirección: políticas, ámbitos y estilos. El profesorado y el trabajo colaborativo.

Contenidos del Módulo II:

Análisis didáctico de registros narrativos de clases. Reconstrucción a partir de la memoria de una clase en la que se participó como estudiante. Microexperiencias. Aproximación diagnóstica grupal de las instituciones educativas integradas al proceso de prácticas docentes.

Bibliografía obligatoria de la Unidad:

ANGULO RASCO, Félix (1999) "La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos". En ANGULO RASCO, Félix, BARQUIN RUÍZ, Javier y PÉREZ GÓMEZ, Ángel (Editores) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

BALL, Stephen (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC

DUSCHASTZKY, Silvia (2005) *La escuela como frontera*.



Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, Gloria (2000) *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.* II Congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías, Facultad de Filosofía y Letras, IICE, UBA. Mimeo.

EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

KRICHEKY, Marcelo (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión.* Buenos Aires: Noveduc-CEI-Unicef-SES.

MASTACHE, Anahí (2004) *El nivel medio: una institución.* Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación, UBA. Mimeo.

MÁS ROCHA, Stella (2009) "Regulación estatal de los Centros de Estudiantes Secundarios: democratización, control, disciplinamiento y despolitización". En ROMERO, Fernando Gabriel *Los Estudiantes. Organizaciones y luchas en Argentina y Chile.* Bahía Blanca: Libros en colectivo.

UNIDAD III: Del currículo prescripto al currículo vivido

Contenidos del Módulo I:

Planes de estudios y programaciones; el proceso preactivo y la toma de decisiones durante la clase. La "construcción metodológica". Estrategias de enseñanza: la exposición; la narrativa en la enseñanza; los casos en la enseñanza; el aprendizaje basado en problemas; el trabajo en grupos. Las "configuraciones didácticas". Algunos soportes de apoyo en la enseñanza: pizarrón y tiza; el cine y los documentales; las nuevas tecnologías y las redes sociales.

Contenidos del Módulo II:



Elaboración y análisis, individual y colectivo, de programaciones de clases "situadas". Análisis didáctico de clases de estudiantes-practicantes, individual y colectivo, a partir de múltiples registros.

Bibliografía obligatoria de la Unidad:

BURBULES, Nicholas (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

DAVINI, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

JACKSON, Philip (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JOHNSON, David y otros (1999) *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.

JOYCE, Bruce y otras (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

LIBEDINSKY, Marta (2008) *Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula*. Buenos Aires: Noveduc.

LITWIN, Edith; MAGGIO, Mariana, LIPSMAN, Marilina (Comps.) (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

LITWIN, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

McEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (Comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

PERKINS, David (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires:



Paidós.

SHULMAN, Judith y otras (Comps.) (1999) *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.

TOMLINSON, Carol (2005) *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

TORP, Linda y SAGE, Sara. (1998) *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.

WASSERMANN, Selma (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bibliografía general ampliatoria

ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

ANGULO, Félix y BLANCO, Nieves (Coords.) (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.

ANGULO RASCO, Félix, BARQUIN RUÍZ, Javier y PÉREZ GÓMEZ, Ángel (Editores) (1999) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

ANIJOVICH, Rebeca y otras (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

ANIJOVICH, Rebeca y MORA, Silvia (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

ARAUJO, Sonia (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco y SAN MARTÍN ALONSO, Ángel (2000) *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco (2005) *Travesías de las*



organizaciones educativas (y otros desórdenes). Valencia: Germania.

BROCKBANK, Anne y MCGILL, Ian (2008) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

BURBULES, Nicholas y CALLISTER, Thomas (h) (2008) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

CAMILLONI, Alicia y otras (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

CONTRERAS, José (1997) *La autonomía docente*. Madrid: Morata.

CHAIKLIN, Seth y LAVE, Jean (Comps.) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela. (1995) *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

EDELSTEIN, Gloria (Dir.) (2000) *La problemática de la residencia en la formación de docentes*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.

FELDMAN, Daniel (2010) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (s./f.) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N° 1. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Secretaría Académica. Área de Planificación, Evaluación y Pedagogía.

FENSTERMACHER, Gary y SOLTIS, Jonas (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (2007) "Dirigir, en España, morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en



los centros educativos", en *Revista de Educación* N° 344, Sep-Dic.

FERRY, Gilles (1990) *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: paidós

GIMENO SACRISTÁN, José (1997) *La transición a la escuela secundaria*. Madrid: Morata.

JACKSON, Philip (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

JACKSON, Philip (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

JOHNSTON, David (1999) *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.

KORNBLIT, Ana (Coord.) (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.

LEMKE, Jay (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

LISTON, Daniel y ZEICHNER, Kenneth (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

LYONS, Nona (Comp.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

MALDONADO, Mónica (2000) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública en los '90*. Buenos Aires: EUDEBA.

TISHMAN, Shari, PERKINS, David y JAY, Eileen (2006) *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

ZEICHNER, Kenneth (2010) *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

MODALIDAD DE TRABAJO ACADÉMICO

Si bien se trata de un Taller, las clases se desarrollarán con la modalidad de seminario-taller dado que nos centraremos en el estudio y profundización de determinados autores y teorías, con la intención de elaborar producciones de distinto tipo.

Se prevén distintos formatos²⁰ didácticos, algunos de ellos enunciados en los módulos II de las unidades. En este sentido, es necesario aclarar que los consideramos contenidos porque los tomaremos como objeto de estudio, a la vez que aportan a la configuración del trabajo académico, porque los definimos como componentes metodológicos de nuestra propuesta didáctica.

Con respecto al proceso de prácticas de enseñanza propiamente dicho, las estudiantes elaborarán un guión de pre-visión de cada clase que será analizado junto a una docente del Equipo, y alternativamente, se analizará en el seno del Taller, para su reelaboración. Luego del desarrollo de la práctica, cada practicante deberá elaborar un registro narrativo denso. Cada clase será analizada a partir de múltiples registros²¹: de una docente; de una compañera; de audio; audiovisual y/o su registro narrativo. Estos análisis serán grupales e individuales, orales y escritos.

También se realizarán ejercicios de análisis del material empírico recolectado en el trabajo de campo, en las clases a lo largo del cuatrimestre.

Está prevista la invitación de docentes investigadores que compartirán en el Taller los resultados de sus investigaciones y/o experiencias educativas relacionadas con nuestro objeto de estudio, las prácticas docentes.



EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Las estudiantes serán evaluadas considerando la participación y compromiso en el desarrollo curricular del Taller. Deberán elaborar los siguientes informes escritos de avance y/o finales: elaboración de instrumentos de recolección, registro y análisis de información; análisis didáctico de registros narrativos de clases; reconstrucción a partir de la memoria de una clase en la que se participó como estudiante; aproximación diagnóstica grupal de las instituciones educativas integradas al proceso de prácticas docentes; programación, desarrollo y análisis de una microexperiencia; elaboración y análisis, individual y colectivo, de programaciones de clases "situadas"; análisis didáctico de clases de estudiantes-practicantes, individual y colectivo, a partir de múltiples registros; informe final.

Para que la estudiante pueda acceder a la modalidad de promoción, debe tener las correlativas aprobadas al inicio de la cursada; cumplir con el 80% de asistencia a las clases; aprobar el trabajo de campo, el proceso de prácticas docentes y todos los informes escritos solicitados, pudiéndose recuperar hasta el 25% del total por ausencias o aplazos; aprobar el informe escrito final con una calificación no inferior a 7 (siete).

Las condiciones requeridas para obtener la condición de estudiante regular y aprobar el Taller con examen final son: estar en condición de regular en las correlativas al inicio de la cursada; cumplir con el 80% de asistencia a las clases; aprobar el trabajo de campo, el proceso de prácticas docentes y todos los informes escritos solicitados, pudiéndose recuperar hasta el 40% del total por ausencias o aplazos; obtener una calificación no inferior a 4 (cuatro)



en el examen final (Res. HCS N° 308/01 Arts. 20 y 21).

¹ Utilizamos el femenino porque la matrícula de la Carrera está compuesta por un grupo mayoritario de mujeres. Esta decisión obedece a que la explicitación de ambos géneros, muchas veces, obstaculiza la lectura. Desde ya que la propuesta didáctica del Equipo docente incluye a los estudiantes varones.

² BARCO DE SURGHI, S. (1996) "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores", en AUTORES VARIOS, *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

³ TERHART, E. (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Revista de Educación* N° 284, págs. 77-88. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

⁴ Otra experiencia con alto impacto sobre la formación académica de grado es la socialización profesional. Nuestra propuesta didáctica busca atender tanto a ésta como a la biografía escolar.

⁵ Angulo Rasco elabora esta categoría considerando principalmente los planteos de Grimmentt y MacKinnon (1992). Ver ANGULO RASCO, J.F. (1999) "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente", en ANGULO RASCO, J. F., BARQUÍN RUIZ, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Editores) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

⁶ Ver en ACHILLI, E. (1986) *La práctica docente: una interpretación de los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales -CRICSO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

⁷ Tomamos en cuenta la siguiente acepción del término: Concebir las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas o sin afirmar ni negar (Diccionario de la Real Academia Española, vigésima segunda edición).

⁸ BROWN, H. (1984) *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos. Pág.: 195.

⁹ SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós- MEC. ⁹ Se recuperan los aportes de Schön, aun cuando reconocemos las limitaciones de su planteo en cuanto a la falta de explicitación del contenido de la reflexión y, las condiciones institucionales y del contexto social amplio, en las cuales se puede desarrollar la práctica reflexiva. Puede encontrarse el desarrollo de esta temática en LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata; y en CONTRERAS DOMINGO, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

¹⁰ CONTRERAS DOMINGO, J. (1997) *Proyecto docente*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

¹¹ ANGULO RASCO. Op.cit.

¹² ANGULO RASCO, Ibid. Pág.: 307.

¹³ SANTONI RUGIU (1994) *Nostalgia del maestro artesano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

¹⁴ Ibid.: 83.

¹⁵ Ibid.: 210.

¹⁶ BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.

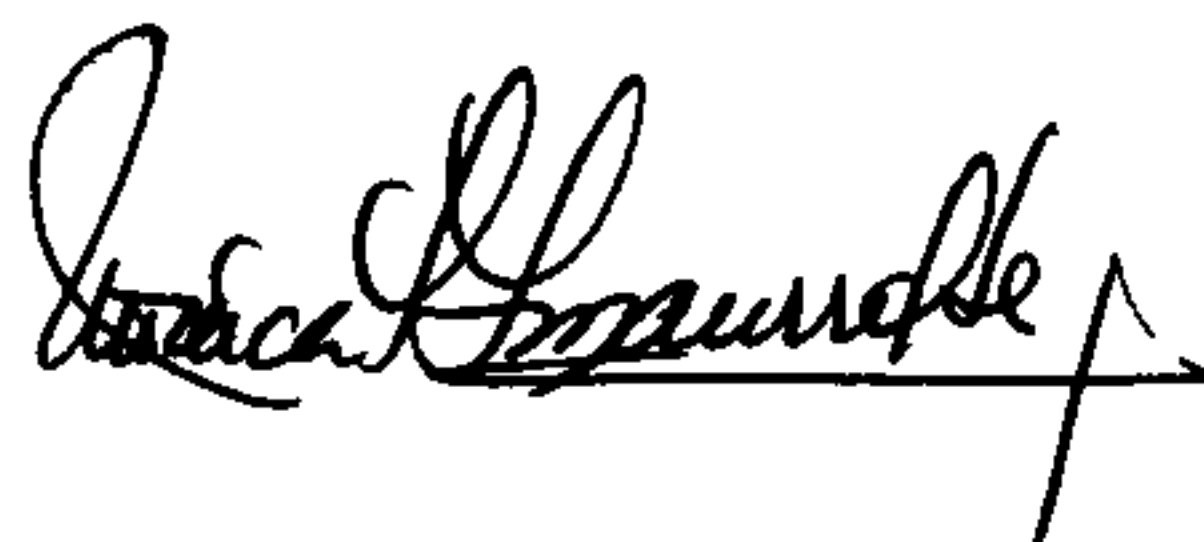
¹⁷ BOURDIEU, P. y WACQUANT (1997) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

¹⁸ HABERMAS, J. (1997, original 1971) *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

¹⁹ Esta referencia a Habermas se realiza aun conociendo las diferencias de Bourdieu con la sociología crítica (Bourdieu y Wacquant, Op. Cit. Pág.: 140) y las diferencias entre la lógica de la práctica estudiada por este autor y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Respetando las diferencias sustanciales entre ambos autores es posible encontrar algunos puntos de contacto en razón del planteo que se está desarrollando. No olvidemos que Bourdieu (Ibid.:43) a través de la objetivación participante busca "volver exótico lo familiar y familiar lo exótico". También tenemos presente la diferencia que el autor establece entre la "lógica de la práctica" y la "lógica de la teoría" (Bourdieu, 1991).

²⁰ LEMKE, Jay (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires: Paidós.

²¹ Consideraremos un mínimo de dos registros, siendo uno de ellos el registro narrativo denso de la practicante.

A handwritten signature in black ink, which appears to read "Jay Lemke". The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke extending to the right.