



Universidad Nacional de Luján
Departamento de Educación

LUJÁN, 25 DE MARZO DE 2023

VISTO: la presentación del programa de las asignaturas Didáctica I (Código 30022), Introducción a la Problemática Educativa (Código 30057) y Taller de Docencia I (Código 30052); y

CONSIDERANDO:

Que cuentan con dictamen favorable de la Comisión de Plan de Estudio de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación.

Que la presente disposición se emite en el marco de las atribuciones conferidas mediante la Disposición CD-E:050-16.

Por ello,

LA PRESIDENTA DEL CONSEJO DIRECTIVO
DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

DISPONE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar los programas de las asignaturas que se detalla a continuación para la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación:

Didáctica I (Código 30022). Vigencia 2024.-

Introducción a la Problemática Educativa (Código 30057). Vigencia 2024-2025.-

Taller de Docencia I (Código 30052). Vigencia 2024.-

ARTÍCULO 2º.- Regístrese, comuníquese y archívese.-

DISPOSICIÓN DISPPCD-ELUJ:0000055-24


M^{CA}. Andrea P. Carrizo-Vázquez
PRESIDENTA CONSEJO DIRECTIVO
Dpto. EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30052- Taller de Docencia I

TIPO DE ACTIVIDAD ACADÉMICA: Taller

CARRERA: Profesorado en Ciencias de la Educación

PLAN DE ESTUDIOS: Código 55.01

DOCENTE RESPONSABLE:

Insaurralde, Mónica, Magister en Didáctica – Profesora Asociada ordinaria

EQUIPO DOCENTE:

Agüero, Claudia, Especialista en Didáctica – Profesora Adjunta ordinaria

Violi, Mariana, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación – Ayudante de Primera ordinaria

ACTIVIDADES CORRELATIVAS PRECEDENTES:

Para los Planes de Estudio: Código 55.01

PARA CURSAR: 30025-Tecnología Educativa 30026-Política Educacional Argentina y Comparada

PARA APROBAR: 30008-Teorías de la Educación I 30022-Didáctica I 30023-Didáctica II 30018- Psicología de los grupos y las instituciones 30059-Teorías de la Educación II

CARGA HORARIA TOTAL:

HORAS SEMANALES: 6 horas semanales- HORAS TOTALES: 96 horas cuatrimestrales

DISTRIBUCIÓN INTERNA DE LA CARGA HORARIA: Dos encuentros semanales, cada uno de 3 hs.

PERÍODO DE VIGENCIA DEL PRESENTE PROGRAMA: 2024



CONTENIDOS MÍNIMOS

La educación secundaria y superior en perspectiva histórica. Prácticas docentes y prácticas de enseñanza en las instituciones educativas. Currículo prescripto y currículo vivido. Estrategias de enseñanza. Trabajo de campo institucional referido a las prácticas docentes, observación y prácticas de enseñanza en instituciones de educación secundaria y superior; discusión de experiencias y análisis didáctico.

FUNDAMENTACIÓN

El Taller de Docencia I se enmarca en la formación del Profesorado. Una primera cuestión a precisar se relaciona con la ubicación de este tramo al final de la Carrera. Los Talleres de Docencia I y II se corresponden con los cuatrimestres IX y X respectivamente. Susana Barco, analizando la ubicación del desarrollo de las prácticas docentes en diversos Planes de estudios del magisterio, planteó que esta decisión de situar las prácticas al final, las ubica en un lugar residual¹. 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.

A este problema se agrega que no siempre los equipos docentes -de las asignaturas, los seminarios y los talleres obligatorios y optativos- tuvieron presente que a la vez de formar licenciadxs, en muchos casos, estaban formando también futurxs profesorxs. Otro hecho a tener en cuenta es que, a veces, son lxs propixs estudiantes lxs que cursan la Licenciatura, o parte de ella, sin considerar el ejercicio de la docencia como una genuina elección de trabajo.

Sin embargo, y más allá de lo que muestra la malla curricular, nos proponemos recuperar del tránsito universitario las experiencias formativas que el estudiantado tuvo a lo largo de la Carrera porque, sin duda, fueron aportando a la formación de cada unx como futurxs profesorxs, aunque elxs no siempre hayan tenido conciencia de sus implicancias formativas. Además, este Taller apela necesariamente a la formación académica del trayecto común que el Profesorado posee con la Licenciatura y la Orientación elegida -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 de las disciplinas universitarias.

Por otra parte, numerosas investigaciones -entre ellas la pionera de Terhart²- 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 académica. Los conocimientos acumulados y las prácticas vividas en el recorrido por las instituciones educativas constituyen un bagaje -muchas veces conservador-, a lo que se suma el alto impacto que ocasiona en lxs docentes la socialización profesional en las instituciones educativas. Con respecto a este último aspecto, Zeichner³ afirma que la socialización se presenta como un proceso dialéctico que implica una interacción permanente entre lxs sujetos y las instituciones en las que son socializados.

En este taller nos proponemos tensionar las experiencias biográficas del estudiantado con otras experiencias formativas 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"⁴.

Además, se organizan distintos formatos didácticos con el propósito que lxs estudiantes comprendan las prácticas de enseñanza como parte de un complejo mayor, las prácticas docentes⁵. En este sentido, y conforme a la tendencia creciente que considera la necesidad de comprender aquello que ocu-

1 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*. Ediciones Noveades Educativas.

2 Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* 284, 77-88.

3 Zeichner, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación* 277, 95-123.

4 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 Pérez Gómez, A. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Akal.

5 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.

re en las aulas para incidir en las prácticas, se requiere que éstas 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 lxs estudiantes no sólo en las clases sino también en las instituciones, llevando adelante diferentes actividades que les permita aprehender⁶ 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 lxs sujetos, porque ante la complejidad del comportamiento humano no se cuenta con primeros principios de los que derivar conclusiones. La carencia de conocimiento necesario lxs lleva 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 lxs sujetos implicados- lxs docentes necesitan de un "juicio informado"⁷ para tomar decisiones en situaciones inciertas o, como lo plantea Schön⁸, "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, Contreras⁹ propone que la formación de docentes desarrolle "destrezas epistemológicas", lo que implicaría proporcionar el fundamento intelectual y práctico para que lxs profesorsxs, a través de procesos reflexivos colectivos, 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 esta perspectiva epistemológica la importancia que debiera tener en la formación de lxs 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. Por ello, recuperamos el pensamiento de Angulo Rasco¹⁰ que plantea que la reflexión adquiere centralidad en la constitución del conocimiento de oficio, en tanto es el proceso generador de este conocimiento. Cuando le docente reflexiona genera un conocimiento del oficio que no es conservador, sino que se vuelve "experiencia transformada, de la misma manera que transformar la experiencia conlleva, justamente, reflexionar sobre la misma"¹¹. 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). Este investigador atiende a la dimensión ontológica del conocimiento y 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 Rugiu¹² 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 lxs 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 e, incluso, la vida familiar

6 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).

7 Brown, H. (1984). *La nueva filosofía de la ciencia*. Tecnos. p. 195.

8 Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós-MEC. 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*. Morata; y en Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.

9 Contreras Domingo, J. (1997). *Proyecto docente*. Universidad de Barcelona.

10 Angulo Rasco. Op. cit.

11 Angulo Rasco, Ibid., p. 307.

12 Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. Universidad Nacional Autónoma de México.

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"¹³. 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 colectiva. ¿Qué perspectiva puede ofrecernos esta relación en el taller? Este formarse al lado del maestro artesano¹⁴, es decir, junto a quien 'detenta' el oficio, nos remite a pensar en la relación pedagógica de los estudiantes con las integrantes de nuestro equipo docente y profesorxs 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 los 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, lo que nos abre a la perspectiva de Bourdieu¹⁵, 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 sobre la estabilidad que guarda la biografía escolar de los 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 acción¹⁶.

Reflexionar sobre las experiencias formativas desarrolladas ¿permitirá desentrañar aquellas prácticas y las condiciones necesarias orientadas a constituir la praxis de los futuros 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 Habermas¹⁷ 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 didáctica¹⁸.

PROPÓSITOS

Preferimos comunicar al estudiantado nuestros propósitos. La plantilla solicita objetivos en términos de aprendizajes.

- 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 que propicien la construcción social del conocimiento.
- Favorecer la reflexión sobre las prácticas docentes en el contexto social amplio, poniéndolas en tensión con las teorías estudiadas.

13 Ibid., p. 83.

14 Sobre el tema se recomienda la lectura de Sennett, R. (2003). *El artesano*. Anagrama.

15 Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Humanidades.

16 Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1997). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

17 Habermas, J. (1997, original 1971). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.

18 Esta referencia a Habermas se realiza aun conociendo las diferencias de Bourdieu con la sociología crítica (Bourdieu y Wacquant, *Ibid.*, p. 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 a través de la objetivación participante busca "volver exótico lo familiar y familiar lo exótico" (*Ibid.*, p.43). También tenemos presente la diferencia que el autor establece entre la "lógica de la práctica" y la "lógica de la teoría" (Bourdieu, 1991).

- Proponer experiencias formativas que promuevan la elaboración, el desarrollo y el análisis didáctico de propuestas de enseñanza fundamentadas.

CONTENIDOS

UNIDAD 0¹⁹: La Educación Secundaria y Superior en la perspectiva histórica

Antecedentes históricos de la Educación Secundaria y la formación de docentes en Argentina. Procesos de reformas educativas en las últimas décadas, a nivel nacional y provincial, con especial referencia a la Educación Secundaria y Superior.

UNIDAD I: Las prácticas docentes y las prácticas de enseñanza propiamente dichas

Contenidos del Módulo I:

Expectativas, mitos y posibles realidades en el proceso de prácticas docentes. Las prácticas docentes y las prácticas de enseñanza propiamente dichas como expresión de un proyecto social y político.

Contenidos del Módulo II:

Elaboración de una narrativa en la que cada estudiante plasme su proyección actual como docente de educación secundaria o superior. Análisis en pequeños grupos, puesta en común en el grupo total y tematización. Trabajo de Campo. Técnicas de recolección y análisis de información.

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. Análisis de experiencias en instituciones educativas y en espacios no escolares. Relaciones entre las culturas juveniles, estudiantiles, docentes, escolares y la generación de propuestas pedagógicas alternativas. La participación en la vida institucional. Acuerdos de convivencia y Centros de estudiantes en escuelas secundarias y en instituciones de formación de docentes. Consejo Académico Institucional de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Contenidos del Módulo II:

Análisis didáctico de registros narrativos de clases de Educación Secundaria y Superior. Aproximación diagnóstica grupal a las instituciones educativas en las que los estudiantes desarrollarán el proceso de prácticas docentes. Microexperiencias de diversos tipos en el taller.

UNIDAD III: Del currículo prescripto al currículo vivido

Contenidos del Módulo I:

Planes de estudios/Diseños curriculares y programaciones/proyectos de cátedra. La "construcción metodológica" (Edelstein, 1995). El "conocimiento pedagógico del contenido" (Shulman, 2005). Estrategias de enseñanza: "la explicación mediada por la interacción dialógica" (Insaurralde y otras, 2019); el diálogo en la enseñanza; las narrativas en la enseñanza; el aprendizaje basado en problemas; el trabajo en grupos; los casos en la enseñanza; el cine de ficción y el documental; la enseñanza mediada por las TIC; las redes sociales; entre otras posibles. Algunos soportes de apoyo para la enseñanza: pizarrón, tizas, fibrones, etc.

Contenidos del Módulo II:

Microexperiencias de diversos tipos en el taller. Análisis de programaciones y proyectos de cátedra situados. Análisis de las aproximaciones a las instituciones de prácticas. Elaboración y análisis de "guiones conjeturales". Análisis didáctico de clases de estudiantes practicantes -individual y colectivo- a partir de múltiples registros.

METODOLOGÍA

Como equipo docente preferimos denominar este título "Modalidad de trabajo académico".

Si bien se trata de un taller, algunas de las clases se desarrollarán con la modalidad de seminario-taller. Esta decisión obedece a que, en ocasiones, nos centraremos en el estudio y la profundización de determinados autores y teorías, con la intención de elaborar producciones de distinto tipo. En otras oportunidades se adoptará la modalidad de taller de reflexión sobre el material empírico recolectado en las instituciones, como así también sobre las propias prácticas docentes, poniéndolas en tensión con las biografías pedagógicas y los 'imaginarios' de los estudiantes y las teorías estudiadas.

19 La Unidad 0 recupera los estudios del estudiantado a lo largo de la Carrera. No obstante, posee bibliografía obligatoria que permite ampliarlos. La profundización de las temáticas de esta Unidad queda a cargo de los propios estudiantes. Por supuesto, en caso necesario, contarán con tutorías del equipo docente.

Se prevén distintos formatos didácticos, algunos de ellos enunciados en los módulos II de las unidades. En este sentido, es necesario aclarar que también los consideramos temáticas objeto de estudio, en tanto que aportan a la formación de lxs estudiantes como futurxs profesorxs.

Con respecto al proceso de prácticas de enseñanza propiamente dicho, lxs estudiantes realizarán microexperiencias de diversos tipos en el taller y, al menos, tres prácticas de enseñanza en instituciones educativas de Educación Secundaria o Superior. Previo al desarrollo de estas prácticas elaborarán una síntesis teórica de profundización de los temas a enseñar y un guion de previsión de cada clase, que serán analizados junto a una docente del equipo –y en ocasiones se analizará en el seno del taller- para su reelaboración a modo recursivo²⁰. Estas producciones relacionadas con las prácticas de enseñanza en una institución educativa serán presentadas previamente al Profesor/x a cargo de la asignatura. Luego del desarrollo de cada práctica, le practicante deberá elaborar el correspondiente registro narrativo denso, explicitando los propios pensamientos que dieron paso a la toma de microdecisiones.

En el taller se analizarán algunas de las prácticas de enseñanza -de modo incipiente- a partir de múltiples registros²¹: de una docente; de una compañerx; de audio y/o audiovisual y su registro narrativo a posteriori. También se realizarán ejercicios de análisis del material empírico recolectado en el trabajo de campo institucional. Estos ejercicios de análisis incipientes, que se profundizarán en el informe final, se desarrollarán en dos sábados del cuatrimestre.

Por otra parte, durante la cursada visionaremos Webinars, Conferencias, Paneles -entre otros formatos- que estén a disposición en YouTube, películas de ficción y/o documentales, entre otros. También está prevista la invitación de docentes investigadorxs que compartirán los resultados de sus investigaciones y/o experiencias educativas relacionadas con nuestros objetos de estudio.

Se sostendrá el Aula Virtual provista por la universidad como espacio de intercambio asincrónico entre el equipo docente y el estudiantado. Esta herramienta favorece el desarrollo de la modalidad de trabajo a través de las comunicaciones por mensajería, la publicación del calendario y las noticias, la interacción a través de foros, la presentación de autorxs y temáticas estudiadas en distintos formatos –escritos, enlaces a videos, PPT, entre otros- y como repositorio de la bibliografía obligatoria y complementaria. En muchos momentos de la cursada del taller serán lxs propixs estudiantes quienes tendrán a cargo varias de estas tareas como parte de su formación como futurxs profesorxs.

TRABAJOS PRÁCTICOS

Este Taller no requiere Trabajos Prácticos.

REQUISITOS DE APROBACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN:

Lxs estudiantes serán evaluadxs considerando la participación y el compromiso en el desarrollo curricular del taller. Deberán elaborar: instrumentos de recolección, registro y análisis de información; una narrativa en la que cada estudiante plasme su proyección actual como docente de educación secundaria o superior; las previsiones, el desarrollo y el análisis didáctico de microexperiencias en el taller; un informe de avance oral de la aproximación diagnóstica grupal a la institución educativa en la que se encuentren desarrollando el proceso de prácticas docentes; los análisis didácticos de registros narrativos de clases de la unidad curricular en la que realizarán sus prácticas; la síntesis teórica de profundización de las temáticas a cargo en la unidad curricular de Educación Secundaria o Superior y los guiones de previsión de cada clase; análisis didáctico incipiente de una de las prácticas de enseñanza, a partir de múltiples registros, en el seno del taller. En todo este proceso formativo cada estudiante estará acompañado por una docente tutora de prácticas de enseñanza propiamente dichas. Cada estudiante tendrá que aprobar el período

Para presentarse a la mesa de examen le estudiante deberá aprobar previamente un Informe final que tendrá: a) un apartado en el que se analizará la singular traducción que la institución educativa, en sus condiciones particulares, ha producido sobre las políticas dirigidas a la formación de docentes o a la educación secundaria, según corresponda, y la participación institucional (en un grupo de hasta tres estudiantes o individual); b) la caracterización del grupo clase (individual); c) el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza (individual). Este Informe contará con tutorías del equipo docente durante su elaboración.

²⁰ Las previsiones para el desarrollo de las microexperiencias, las síntesis teóricas de las temáticas a enseñar y el guion de cada práctica de enseñanza serán tutoreadxs, en forma virtual y/o presencial, para que sus escrituras se constituyan en un proceso recursivo.

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

ción. Tendrá que entregarse con un mínimo de diez días antes de la instancia evaluadora. Se entrega aparte de este programa un documento escrito con el desarrollo de las "Consideraciones para la elaboración del Informe Final". El examen tendrá el formato de coloquio y cada estudiante desarrollará los aspectos del Informe final que hayan sido señalados en la devolución escrita (cualitativa y cuantitativa) realizada por el equipo docente.

Las consultas en Internet sólo podrán realizarse en sitios académicos, revistas científicas y/o libros reconocidos por las comunidades académicas de referencia. De no respetarse este acuerdo y/o incurrir en plagio, la producción escrita será desaprobada.

Todas las producciones escritas deberán respetar las normas bibliográficas del Manual APA vigente.

CONDICIONES PARA PROMOVER (SIN EL REQUISITO DE EXAMEN FINAL)

DE ACUERDO AL ART.27 DEL REGIMEN GENERAL DE ESTUDIOS RESHCS-LUJ:0000996-15

- Tener aprobadas las actividades correlativas al finalizar el turno de examen extraordinario de ese cuatrimestre o del segundo cuatrimestre en caso de actividad anual.
- Cumplir con un mínimo del 80 % de asistencia a las clases en la universidad.
- Aprobar todos los formatos didácticos previstos en este programa, pudiendo recuperarse hasta un 25% del total por ausencias o aplazos. Aprobar el proceso de –al menos- tres prácticas de enseñanza en una escuela secundaria o un instituto de formación de docentes.
- Aprobar un trabajo final, de acuerdo a las pautas explicitadas en el documento *Consideraciones para la elaboración del Informe final*.

CONDICIONES PARA APROBAR COMO REGULAR (CON REQUISITO DE EXAMEN FINAL)

DE ACUERDO AL ART.28 DEL REGIMEN GENERAL DE ESTUDIOS RESHCS-LUJ:0000996-15

- Estar en condición de regular en las actividades correlativas al momento de su inscripción al cursado de la asignatura.
- Cumplir con un mínimo del 80 % de asistencia a las clases en la universidad.
- Aprobar todos los formatos didácticos previstos en este programa, pudiendo recuperarse hasta un 40% del total por ausencias o aplazos. Aprobar el proceso –al menos- tres prácticas de enseñanza en una escuela secundaria o en un instituto de formación de docentes.
- Obtener una calificación no inferior a cuatro puntos en el trabajo final de acuerdo a las pautas explicitadas en el documento *Consideraciones para la elaboración del Informe final*.

LOS TALLERES NO ADMITEN LA PRESENTACIÓN A EXAMEN LIBRE.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía obligatoria

Unidad 0: La Educación Secundaria y Superior en la perspectiva histórica

- Gorostiaga, J. (2013). Educación secundaria e igualdad: un análisis de las políticas recientes. En Pini, M., Más Rocha, S., Gorostiaga, J., Tello, C. y Asprella, G. (coords.). *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?* (pp. 51-68). Aique.
- Insaurralde, M. (2011). Políticas curriculares para la formación de docentes de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires. En Menghini, R. y Negrin, M. (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (pp. 105-121). Baudino.
- Mastache, A. 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, R. (2009). Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008). En Vior, S., Misuraca, M. R. y Más Rocha, S. (comps.). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 169-187). Baudino.
- Montes, N., Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos tiempos en el contexto regional. *Revista de Estudios Políticas Públicas*, 13, 103-127. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/337032736> Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional

Documentos oficiales de Educación Secundaria y Educación Superior de diferentes períodos históricos.
Para consultar documentos críticos sobre el Proyecto de Ley Plan Maestro (2017), buscar en
www.cienciasde laeducacion.unlu.edu.ar Entrada: Debates.

UNIDAD I: Las prácticas docentes y las prácticas de enseñanza propiamente dichas

- Di Matteo, M. (2020). Las emociones y los vínculos en la enseñanza y la formación. Entrevista a Diana Mazza. *Revista Itinerarios educativos*, 13, 183-190.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Kapelusz. pp. 33-61
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Selección: pp. 104-108.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Selección: pp. 87-95.
- Menghini, R. (2011). La construcción de una mirada político-pedagógica sobre las prácticas docentes. Menghini, R. y Negrin, M. (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (pp. 89-102). Baudino.
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 29-46. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Selección.

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

- Aguerro, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Revista Educar*, 47(2), 211-231. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf
- Bombini, G. (2004). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba Capital, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. pp. 206-208.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, emociones y violencias en el ámbito educativo*. CLACSO-Voces de la educación-INSV. Capítulo 5. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>.
- Levy, N. y di Nápoli, P. (2022). Saberes docentes sobre convivencia en las escuelas secundarias. Un análisis de dos instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista del IICE*, 52, 57-73.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En Nuñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (comps.). *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 145-167). EUDEBA.
- Más Rocha, S. (2024). A diez años de la Ley de Centros de Estudiantes: el debate parlamentario sobre la participación estudiantil en la escuela secundaria. *Revista Polifonías*. En prensa.
- Pogré, P. (2020). Avances y deudas pendientes en los intentos de transformación de las instituciones de formación docente en América Latina. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, (12)23, 21-32. DOI <https://doi.org/10.31639/rbafp.v12i23.295>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Paidós-MEC. Selección.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila. Capítulo 3.
- Terigi, F., Tascano, A. y Briscioli, B. (agosto, 2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares*. Paper presentado en la Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. *Justicia Social y Democratización*. Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (comp.). (2014). *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar*. FLACSO. Selección.
- Documentos oficiales de Educación Secundaria y Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.

UNIDAD III: Del currículo prescripto al currículo vivo

- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu. Selección.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Selección.
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
- Libedinsky, M. (2013). Cine de ficción, cine documental y propuestas de enseñanza. En *Congreso Nacional de Educación Tecnológica*. Oberá, Misiones, Argentina.
- Maggio, M. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores: la trama de Conectar Igualdad*. Ministerio de Educación de la Nación. Selección.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós. Capítulo 5: selección.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Selección.
- Shulman, J. y otras. (comps.). (1999). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*. Amorrortu. Selección.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Amorrortu. Selección.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Selección.

Bibliografía ampliatoria

- AA.VV. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE.
- Alliaud, A. (coord.). (2014). *Los sistemas de formación docente en el Mercosur: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Ed. Teseo-PASEM-OEI.
- Alliaud, A. (2022). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (coords.). (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Eudeba.
- Anijovich, R. y otras. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Borioli, G. (comp.). (2014). *Experiencias escolares. Sujetos y escenarios*. EDUVIM.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Burbules, N. y Callister, Th. (h) (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.). (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Chávez, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios y altos*. Grupo Editor Universitario.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dussel, I. (coord.). (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Ed. Teseo-PASEM-OEI. Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? *Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles Educativos*, XI, número especial, 142-178.
- Edelstein, G. (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.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Griatura editora-Extensión Libros Universidad de la República.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Insaurralde, M. (comp.). (2016). *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación de docentes*. Noveduc.
- Insaurralde, M. (comp.). (2016). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y*

desafíos. Noveduc.

- Insaurralde, M. (coord.). (2016). Dossier Jóvenes y escuelas secundarias. Artículos de Grinberg, S., Más Rocha, S. y Vecino, L. *Revista Polifonías*, 5(8).
- Insaurralde, M. (2019). Informe Final de Investigación (aprobado): *La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Insaurralde, M. y Agüero, C. (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, S., Misuraca, M. R. y Más Rocha, S. (comps.). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 207-234). Baudino.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Johnson, D. y otros. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens.
- Kornblit, A. (coord.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 2, 83-101.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Litwin, E., Maggio, M., Lipsman, M. (comps.). (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Lyons, N. (comp.). (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2016). Diez años en la educación secundaria (2003/2013). *Revista Polifonías*, 5(9). Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/9%20M%C3%A1s%20Rocha%20y%20Vior.pdf>
- Mastache, A. (2004). *El nivel medio: una institución*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación, UBA. Mimeo.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Menghini, R. (2012). "La "nueva" secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar la obligatoriedad". En Más Rocha, S. y otros (comps.) *La educación secundaria como derecho* (pp. 169-204). Editorial Stella-La Crujía.
- Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo sabido*. Homo Sapiens.
- Núñez, P., Litchever, L. y Fridman, D. (comps.). (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*.
- Pinkasz, D. y Montes, N. (comps.). (2020). *Estado del arte sobre educación secundaria: la producción académica en los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: Ediciones UNGS. Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Popkewitz, Th. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 79-112). Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/la-escolarizaci-n-de-los-adolescentes-desaf-os-culturales-pedag-gicos-y-de-pol-tica>
- Sáenz, V. y Cappadona, A. (2023). *Enseñar y aprender con medios digitales. Orientaciones para una mirada reflexiva. Cuadernos des IICE N° 12*. IICE-Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Southwell, M. (dir.): (2020). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE Editorial universitaria. Recuperado de

<https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/es/investigaciones/hacer-posible-la-escuela-v%C3%ADnculos-generacionales-en-la-secundaria-detail>

- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción* (pp. 191-201). Noveduc-CEM.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (2006). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.
- Torres Hernández, R. y Lozano Flórez, D. (eds.). (2019). *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. CLACSO-CRESUR
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Walsh, C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Ediciones Abya-Yala.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

DISPOSICIÓN DE APROBACIÓN: CD



Mónica Insaurrealde