



Reseñas bibliográficas

Profesorado en Psicología - Didáctica General

Reseñas bibliográficas

Profesorado en Psicología -
Didáctica General

Presentación

Este documento tiene el propósito de acercar los materiales bibliográficos del Programa de Didáctica General del Profesorado en Psicología detallando la referencia de los libros, los autores y las perspectivas presentadas en los capítulos seleccionados. En estas reseñas, los estudiantes encontrarán una anticipación de ideas, nociones y marcos conceptuales que aportan a la comprensión del campo disciplinar de la didáctica general y que les permitirán tener un primer acercamiento al conjunto de teorías y enfoques que la conforman.

El material puede abordarse a través de búsquedas específicas de libros o capítulos o bien recorrerse en su totalidad. Se espera que, en conjunto, esta propuesta resulte una orientación para el abordaje de la bibliografía de la materia a fin de poder seleccionar las producciones para profundizar de acuerdo al momento que estén transitando en su proceso de aprendizaje.

La didáctica como recorte de la problemática educativa de la enseñanza supone al análisis de propuestas que conduzcan a condiciones de éxito de la enseñanza. Si sostenemos que la enseñanza es ayudar a otros a aprender brindando apoyos, la didáctica permitirá poner en relación al conjunto de teorías y saberes experienciales que favorecerán la problematización de las prácticas de enseñanza. En ese sentido, estas reseñas se proponen como andamios para dar comienzo a este recorrido formativo que tiene por objetivo brindar a los futuros profesores de Psicología herramientas para la intervención concreta y exitosa en contextos de enseñanza variados e inclusivos.

Prof. Titular Regular:
Dra. Ana Diamant

Prof. Adjunta Regular:
Lic. Andrea Molinari

Producción colectiva
de la Cátedra

Edición: Laura Pico

Prólogo

Cuando un autor proyecta su escritura anticipa, inventa, hipotetiza por lo menos tres elementos: un lector y dos continentes para su texto; uno material y otro coyuntural. La tríada autor-lector-continentes, finalmente, construyen en forma solidaria un contenido, que varía con el solo cambio de una de esas piezas.

Cada lector, en cada circunstancia – continente coyuntural, actualiza aquel texto, lo hace propio en el marco de sus conocimientos y de sus deseos. Por eso la lectura es idiosincrática, no intercambiable.

Cuando un docente mediador elige un texto y elabora una propuesta sobre el ya escrito por otro, vuelve a hipotetizar un lector estudiante, un continente material que circulará en el espacio de enseñanza y uno coyuntural en el que van a confluir datos de un contexto situado en el aula y en sus alrededores. Esto último es lo que habilita la elaboración de una reseña por parte de quien no es autor inicial, anticipando un uso – mejor pensado como re uso – determinado: un dispositivo para que alguien aprenda algo, ya no sólo de la producción original, también de la decodificación que sobre ella se ha hecho.

Un docente mediador, es ante todo un facilitador. Lo es de la situación de clase, del contenido y también del acceso a las formas de apropiarlo. Por eso, una reseña es un dispositivo de la tarea de ayudar a aprender. Poner un texto en su contexto, cuando este no puede ser abordado en su totalidad es una maniobra de acompañamiento a la comprensión. Saber quién lo escribió, si lo hizo solo o acompañado, si fue pensado junto a otros textos, si el acceso es en su lengua original o fue traducido, si siempre estuvo disponible, si alguna vez fue censurado, si es actual o “viejo”, si el tema que aborda es original, si discute con otros autores, son modos de enriquecer el proyecto inicial y de abrir las puertas a otros textos, esos que ya son resultado de la interacción con saberes previos, posicionamientos ideológicos, experiencias particulares.

Como responsables de la enseñanza, con el propósito de aprendizajes potenciados, es que ya hace años iniciamos la tarea de reseñar los textos con los que trabajamos en nuestras clases. Elegimos involucrarnos en esta actividad por considerarla valiosa tanto para quien la realiza como para quien la recibe.

Quien la realiza, repiensa el contenido con el propósito ya no de la escritura sino de la enseñanza. Su destinatario está recibiendo además de la idea del autor, también las marcas que un enseñante considera importantes. ¿Podrían ser otras? Seguramente...pero en un momento fueron esas.

Quien la realiza, lo hace en el marco de un grupo – en este caso equipo de cátedra – con el que interactúa, que le enseña, del que aprende y a partir de esos procesos, muchas veces reformula. Reescribe. Quien lo recibe, reedita las mismas maniobras, solo, con pares, con tiempo, con apuros, con placer, con presión. Re escribe.

En síntesis, cada maniobra hace un nuevo texto que ya tiene varios autores. Estos autores, los integrantes actuales del equipo de cátedra y quienes participaron de ella en algún momento eligieron re escribir para que otros sigan re escribiendo.

Es el momento de poner esta tarea a disposición y de agradecer a sus hacedores, quienes desde hace ya varios años suman saber y experiencia a textos que de por sí ya eran portadores de saber y experiencia. Es el momento de imaginar nuevas maniobras, ahora por parte de sus receptores.

¡A reescribir!

Ana Diamant

ÍNDICE

Presentación.....	1
Prólogo	2
LIBRO: EL SABER DIDÁCTICO.....	10
CAPITULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA DIDÁCTICA. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?.....	10
CAPITULO II: DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.	10
CAPITULO III: LOS PROFESORES Y EL SABER DIDACTICO.	10
LIBRO: JOHANES AMOS COMENIUS. THE LEGACY TO THE CULTURA OF EDUCATION.....	10
CAPITULO: NEW QUESTIONS AFTER COMENIUS'QUESTION.....	11
LIBRO: LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES. HOJA DE RUTA. 11	
CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN DOCENTE EN DEBATE.	12
LIBRO: LA CULTURA ESCOLAR EN LA SOCIEDAD NEOLIBERAL	12
CAPÍTULO III LA CULTURA INSTITUCIONAL APARTADO 3. LA CULTURA DOCENTE.....	13
LIBRO: LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN.	13
CAPITULO 1: SOBRE EL LUGAR DE LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA	13
LIBRO: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA.	14
CAPÍTULO 1: ACERCA DE SABER ENSEÑAR.	14
LIBRO: EL OFICIO DE ENSEÑAR. CONDICIONES Y CONTEXTOS.	15
CAPÍTULO 4: REFLEXIONES EN TORNO A CÓMO ENSEÑAR.....	15
LIBRO: LA FORMACION PROFESIONAL DEL MAESTRO. ESTRATEGIAS Y COMPETENCIAS.....	15
CAPÍTULO IX: EL TRABAJO SOBRE EL HABITUS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y TOMA DE CONCIENCIA.....	16
LIBRO: MÁS DIDACTICA (EN LA EDUCACION SUPERIOR).	16
CAPÍTULO 3, APARTADO 5: LAS PRÁCTICAS DE LA EVALUACION. LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE.	16
LIBRO: ¿QUÉ DEBATIMOS HOY EN LA DIDÁCTICA? LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION SUPERIOR	17
CAPÍTULO 3: SUJETOS, SITUACIONES Y ESCENARIOS DE APRENDIZAJE. LA ACTIVIDAD DE APRENDER EN LA EDUCACION SUPERIOR.....	17
LIBRO: LAS FORMAS DE LO ESCOLAR.....	17
CAPÍTULO: LOS SABERES SOBRE LA ESCUELA. ACERCA DE LOS	

LIMITES DE LA PRODUCCIÓN DE SABERES SOBRE LO ESCOLAR	18
CAPÍTULO: EXPLORACION DE UNA IDEA. EN TORNO A LOS SABERES SOBRE LO ESCOLAR.....	18
CAPÍTULO: LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA. EFECTOS (Y DEFECTOS) EN LA CULTURA ESCOLAR	18
LIBRO: DIDACTICA GENERAL	19
CAPITULO 5: LA PRACTICA CURRICULAR	19
LIBRO MEMORIAS. CONGRESO INTERNACIONAL DE COMPETENCIAS BÁSICAS	19
CAPITULO: VIEJAS RESPUESTAS - HALLAZGOS - A PREGUNTAS SIEMPRE VIGENTES O COMPETENCIAS PARA INTERPELAR A UNA BIBLIOTECA DOCENTE.	20
LIBRO: CURRICULUM PRESENTE, CIENCIA AUSENTE. NORMAS, TEORÍAS Y CRÍTICAS.	20
CAPÍTULO 1: "CURRÍCULUM, NORMAS, INTERSTICIOS, TRANSPOSICIÓN Y TEXTOS"	21
LIBRO: LAS NUEVAS TECNOLOGIAS Y EL FUTURO DE LA EDUCACION.	21
CAPÍTULO II: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS FRENTE A LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA EN UN MUNDO DE INTERDEPENDENCIAS CRECIENTES Y PARCIALES.	22
LIBRO LA EDUCACIÓN, PUERTA DE LA CULTURA.....	23
CAPÍTULO 2: "PEDAGOGIA POPULAR"	23
LIBRO XVI ANUARIO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UBA.....	24
CAPITULO: RECORRIDOS INICIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PSICÓLOGOS EN LA UBA DE LOS AÑOS '60.....	24
LIBRO: ESCUELAS CON RESULTADOS DESTACABLES. UN ESTUDIO CUALITATIVO.	25
REVISTA TODAVÍA Nº 8 . Agosto de 2004.....	26
ARTICULO LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD: UN DEBATE NECESARIO.	26
LIBRO: VIOLENCIAS Y CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS.	27
CAPITULO: INTRODUCCIÓN: ¿VIOLENCIA EN ESCUELAS? LA CUESTIÓN EN PERSPECTIVA.	27
CAPÍTULO Nº 6: LAS INSTITUCIONES ESCOLARES: ESCENARIOS DE CONFLICTOS, CRISIS DE AUTORIDAD Y TRANSGRESIÓN A LA NORMA (1882- 1940).....	27
CAPÍTULO Nº 7: " DE CUANDO LAS MAESTRAS ERAN BRAVAS" UN APUNTE SOBRE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS	28
LIBRO: VARIACIONES PARA EDUCAR ADOLESCENTES Y JÓVENES.....	28
CAPÍTULO Nº 3: ADULTOS EN JAQUE.	29

CAPÍTULO Nº 5: LA PARTICIPACIÓN Y EL RESPETO DE LOS INTERESES: LA COMPLEJIDAD DE UN ENUNCIADO.	29
LIBRO: LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD DE REDES. UNA INTRODUCCION A LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACION.	29
CAPITULO: LAS ESCUELAS Y LAS TECNOLOGÍAS EN EL TORBELLINO DEL NUEVO SIGLO.	30
CAPITULO: LOS DOCENTES EN LA INCERTIDUMBRE DE REDES.	30
LIBRO: TECNOLOGIAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE INTERNET.	30
CAPITULO 1: LA TECNOLOGIA EDUCATIVA EN EL DEBATE DIDACTICO CONTEMPORANEO.	31
CAPITULO 7: NUEVAS MANERAS DE PENSAR TIEMPOS, ESPACIOS Y SUJETOS.	31
LIBRO: DE ESO NO SE HABLA. LOS USOS DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL EN LA ESCUELA.	31
CAPÍTULO 8: LA RELACION "NOSOTROS - OTROS" EN ESPACIOS ESCOLARES "MULTICULTURALES". ESTIGMA, ESTEREOTIPO Y RACIONALIZACIÓN.	32
LIBRO: LA EVALUACION A EXAMEN. ENSAYOS CRITICOS.	32
LIBRO: EVALUACION: NUEVOS SIGNIFICADOS PARA UNA PRÁCTICA COMPLEJA.	33
CAPITULO 1: LOS SIGNIFICADOS DE LA EVALUACION EDUCATIVA: ALTERNATIVAS TEORICAS	34
CAPITULO 2: REFLEXIONES, DILEMAS Y POSICIONES METODOLOGICAS.	34
LIBRO: LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDACTICO CONTEMPORANEO.	34
CAPITULO 1: LA EVALUACION: CAMPO DE CONTROVERSIAS Y PARADOJAS O UN NUEVO LUGAR PARA LA ENSEÑANZA	34
LIBRO: LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS. DE LA PRODUCCIÓN DE LA EXCELENCIA A LA REGULACION DE LOS APRENDIZAJES. ENTRE DOS LOGICAS.	35
CAPITULO INTRODUCCIÓN: LA EVALUACION ENTRE DOS LOGICAS.	35
CAPITULO 1: LA EVALUACION EN EL PRINCIPIO DE LA EXCELENCIA Y DEL ÉXITO ESCOLARES.	36
LIBRO: LA TRANSPOSICION DIDACTICA. DEL CONOCIMIENTO ERUDITO AL CONOCIMIENTO ENSEÑADO.	36
CAPÍTULO 1: ¿QUÉ ES LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA?	36
CAPÍTULO 2: "¿EXISTE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA? O LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA.	37
CAPÍTULO 3: ¿ES BUENA O MALA LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA?	37
LIBRO: UNA INTRODUCCIÓN AL USO DE PORTAFOLIOS EN EL AULA ...	37
CAPITULO: INTRODUCCION.	37

CAPITULO I: LOS TIPOS DE PORTAFOLIO.....	37
CAPITULO III: LOS BENEFICIOS DE LOS PORTAFOLIOS	37
LIBRO: LA ENSEÑANZA: SU TEORIA Y SU PRÁCTICA.....	37
CAPITULO 14: LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS: ¿AYUDA O ESTORBO?.....	38
LIBRO: PROCESOS COGNITIVOS Y CURRÍCULUM. UNA BASE PARA DECIDIR LO QUE HAY QUE ENSEÑAR.....	38
CAPÍTULO I: ¿QUÉ ES LO BÁSICO EN LA EDUCACIÓN?	39
CAPÍTULO IV: ALGUNAS IMPLICACIONES PARA EL CURRÍCULUM Y LA EVALUACIÓN.....	39
LIBRO: PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD	39
LIBRO: MODELOS DE ENSEÑANZA.....	40
CAPITULO APRENDER A PARTIR DE PRESENTACIONES EXPOSITIVAS. ORGANIZADORES PREVIOS.....	40
LIBRO DIDACTICA E IDENTIDADES CULTURALES: ACERCA DE LA DIGNIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO.....	40
CAPÍTULO IV: COMPONENTES DIDÁCTICOS: SU DEFINICIÓN. EL MODELO VINCULAR.....	41
LIBRO: EL CINE. UN ENTORNO EDUCATIVO.....	41
CAPÍTULO 1: APRENDIZAJE Y CINE FORMATIVO: "ESCENARIO PARA EL SENTIPENSAR".....	41
CAPÍTULO 2: EL CINE COMO ELEMENTO EDUCATIVO Y FORMATIVO	42
CAPÍTULO 3: EL CAMBIO A TRAVÉS DEL CINE.....	42
CAPITULO: EL CINE COMO EXPERIMENTACIÓN FILOSÓFICA.....	42
LIBRO NETBOOKS EN EL AULA. INTRODUCCIÓN AL MODELO 1:1 E IDEAS PARA TRABAJAR EN CLASE	43
LIBRO: "TRABAJOS COLABORATIVOS" SERIE ESTRATEGIAS EN EL AULA PARA EL MODELO 1 A 1	43
LIBRO ENSEÑANZA Y ESCUELA.....	44
CAPITULO MÉTODOS, NORMALIZACIÓN Y CONTROL.....	44
CAPITULO LA PEDAGOGÍA DE LA ESCOLARIZACIÓN.....	44
CAPITULO LOS OBJETIVOS EN EL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA.....	44
CAPÍTULO RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO Y ACCIÓN	44
LIBRO: VI FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN. EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: LOS DESAFÍOS PEDAGÓGICOS ANTE EL MUNDO DIGITAL.....	44
CAPITULO LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN EL MARCO DE UN MUNDO DIGITAL.....	45
CAPITULO LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: DILEMAS Y DEBATES.....	45
LIBRO: FORMAR Y FORMARSE EN LA ENSEÑANZA.....	45

CAPÍTULO 5: FORMAR Y FORMARSE EN EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA.....	45
LIBRO: EL CURRÍCULUM OCULTO	46
CAPITULO 1: EL CURRÍCULUM Y LA IDEOLOGÍA	46
CAPITULO 2: LEGITIMACIÓN Y DISCURSO CIENTÍFICO EN EDUCACIÓN.....	47
LIBRO LA EDUCACIÓN DE LAS ELITES. ASPIRACIONES, ESTRATEGIAS Y OPORTUNIDADES.....	47
CAPITULO INTRODUCCIÓN: LA DINÁMICA DE SELECCIÓN DE LOS SECTORES.....	47
CAPITULO ELECCIÓN ESCOLAR, TRAYECTORIAS FAMILIARES Y EDUCATIVAS	48
CAPITULO LOS PATRONES DE SOCIALIZACIÓN.....	48
CAPITULO A MODO DE CIERRE	48
REVISTA IBEROAMERICANA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD E INNOVACIÓN	48
ARTÍCULO: EL FUTURO DE LA TECNOLOGÍA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA HISTORIOGRAFÍA.....	49
CAPITULO: EL MAGISTERIO, UN RELATO EN BÚSQUEDA DE UN NARRADOR. REFLEXIONES SOBRE LA IDENTIDAD NARRATIVA DEL MAESTRO.....	50
CAPITULO: INFANCIAS O FACUNDIAS INTERPELANTES. VOLVER A PENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI, PORQUE LO MISMO NO ES IGUAL.....	50
CAPITULO: EL CUERPO, ESE NUDO COMUNICACIONAL EN BUSCA DE UN SUJETO. EN TORNO A LAS RELACIONES DEL CUERPO CON LA CULTURA Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN.	51
CAPITULO: 5. LA FORMACIÓN CIUDADANA ENTRE LA MEMORIA Y LA UTOPIA.....	51
CAPITULO 7. LOS OBSTÁCULOS ÉTICOS EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. A PROPÓSITO DE LOS VALORES ÉTICOS EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	52
LIBRO: LA IMAGINACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE PARA LOS AÑOS INTERMEDIOS DE LA ESCUELA.....	53
CAPÍTULO LA IMPORTANCIA DE LA IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN	53
CAPÍTULO CARACTERÍSTICAS DE LA VIDA IMAGINATIVA DEL ESTUDIANTE DE OCHO A QUINCE AÑOS.....	53
CAPÍTULO MÁS EJEMPLOS.....	53
APÉNDICE. BREVÍSIMA HISTORIA DE LA IMAGINACIÓN.....	53
LIBRO “A MÍ LA TELE ME ENSEÑA MUCHAS COSAS” LA EDUCACIÓN EN MEDIOS PARA ALUMNOS DE SECTORES POPULARES.	53
CAPÍTULO I: TRES DÍAS EN UNA ESCUELA	54
CAPÍTULO II: LOS CHICOS DE SECTORES POPULARES Y LA	

TELEVISIÓN”	54
CAPÍTULO III “LOS CHICOS DE SECTORES POPULARES: EL LUGAR DE LA ESCUELA Y EL SABER”	54
CAPÍTULO IV: “MAESTROS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	54
CAPÍTULO V EL ALUMNO DE SECTORES POPULARES EN LAS REPRESENTACIONES DOCENTES”	54
CAPÍTULO VI “UNA EDUCACIÓN EN MEDIOS”	54
CAPÍTULO VII “” QUÉ PASA EN EL AULA”	54
CAPÍTULO VIII “LA FORMACIÓN EN MEDIOS DE LOS ALUMNOS”	54
CAPÍTULO IX“: LA FORMACIÓN EN MEDIOS DE LOS DOCENTES”	54
LIBRO: APRENDER Y ENSEÑAR EN LA CULTURA DIGITAL	54
CAPÍTULO III: USOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS Y ALTERNATIVAS.....	55
LIBRO: PRECEPTORES. DE LA REPRODUCCIÓN NORMATIVA A LA CONSTRUCCIÓN ARTESANAL DE VÍNCULOS	56
LIBRO EDUCAR: ESE ACTO POLÍTICO	56
CAPITULO LA COTIDIANEIDAD DE LO ESCOLAR COMO EXPRESIÓN POLÍTICA.	57
LIBRO EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA. TEORÍA Y PRÁCTICA.....	57
CAPÍTULO 6. CUATRO TIPOS DE DIÁLOGO EN EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA. TEORÍA Y PRÁCTICA.....	58
LIBRO LOS GAJES DEL OFICIO. ENSEÑANZA, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN	58
LIBRO: “MÁS ALLÁ DE LA CAPACITACIÓN. DEBATES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO”	60
CONFERENCIA “LA OPCIÓN DE EDUCAR Y LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA.....	61
LIBRO: MEJORES MAESTROS, MEJORES EDUCADORES. INNOVACIÓN Y PROPUESTAS EN EDUCACIÓN.	61
CAPITULO: ENSEÑAR EN TIEMPOS DE CAMBIO: LA “CONSTRUCCIÓN” DEL BUEN ENSEÑANTE Y DE LA BUENA ENSEÑANZA. MÁS PREGUNTAS QUE RESPUESTAS	62
LIBRO: DIDÁCTICA GENERAL. (APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR.....	62
CAPITULO: LA ENSEÑANZA	63
LIBRO: EFEMÉRIDES, UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR LA VIDA EN COMÚN.....	63
LIBRO: LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESCENARIOS CONTEMPORÁNEOS. ENCUENTRO DE SABERES, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS. CONFERENCIA Y PANELES DE LAS I Y II JORNADAS DE FORMACIÓN DOCENTE (UNQ)	63
CAPITULO: ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES.....	63
LIBRO: LOS SABERES DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO	

PROFESIONAL	64
CAPITULO: ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	64
LIBRO: ENSAYOS SOBRE EL CURRÍCULUM. TEORÍA Y PRÁCTICA.....	65
CAPITULO: SIN MUROS EN LAS AULAS: EL CURRÍCULUM INTEGRADO	65
LIBRO: LA CUESTIÓN DOCENTE A DEBATE. NUEVAS PERSPECTIVAS.	65
CAPITULO: RECONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.	66
LIBRO: LATINOAMÉRICA: LA EDUCACIÓN Y SU HISTORIA. NUEVOS ENFOQUES PARA SU DEBATE Y ENSEÑANZA	66
EQUIPO DOCENTE 2020	67

LIBRO: EL SABER DIDÁCTICO

Alicia R.W. de CAMILLONI, Estela COLS, Laura BASABE y Silvina FEENEY

Editorial Paidós, Biblioteca de Cuestiones de educación, Buenos Aires, 2007

Alicia de CAMILLONI es profesora de Filosofía y Pedagogía. Profesora Consulta Titular de Didáctica I y Directora de la maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de posgrado en numerosos programas de distintas universidades en el país y el extranjero. Realiza actividades profesionales en el campo de la evaluación institucional, de currículos y programas educativos. Ha sido secretaria de Asuntos Académicos de la UBA desde 1986 al 2002. Ha asesorado a organismos educativos de nivel nacional e internacional. Es autora de numerosos trabajos sobre educación superior y didáctica, especialmente en temas de currículo y evaluación de la calidad de los aprendizajes.

En este libro se presentan producciones de cuatro didactas (todas docentes de la Cátedra de Didáctica I de la UBA) que sintetizan más de diez años de reflexiones acerca del campo. Las autoras se proponen reflexionar sobre algunos problemas teóricos que hoy resultan centrales para la didáctica, definida como teoría de la enseñanza y a la que conciben como ciencia social.

El libro propone un recorrido que va desde los orígenes del pensamiento didáctico hasta los últimos desarrollos de la teoría didáctica.

La obra está estructurada sobre distintos ejes, todos vinculados con el conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza. Los distintos capítulos explican problemas relativos a la elaboración y el uso de conocimiento acerca de la enseñanza y el curriculum.

Se analizan las particularidades de la actividad de enseñar y las diversas facetas que implican su estudio. También se exponen los desafíos que plantea el diálogo entre el discurso del saber didáctico y los docentes, que son en definitiva sus destinatarios, intérpretes y usuarios.

Camilloni realiza una síntesis del tratamiento de cada uno de los ocho capítulos del libro: Cap.I: Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué? Por A. Camilloni.

Cap.II: Didáctica general y didácticas específicas. Las perspectivas en la didáctica: la didáctica no es un árbol. Por A. Camilloni.; Cap.III: Los profesores y el saber didáctico. Por A. Camilloni, Cap.IV: El Sujeto del discurso didáctico. Por A. Camilloni; Cap.V: Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. Por E. Cols; Cap. VI: La enseñanza Por L. Basabe y E. Cols.; Cap. VII: La emergencia de los estudios sobre currículo en la Argentina. Por S. Feeney; Cap. VIII: Acerca de los usos de la Teoría Didáctica. Por L. Basabe.



CAPITULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA DIDÁCTICA. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Alicia R. W. de CAMILLONI

Camilloni presenta ocho argumentos a favor de la existencia de la didáctica como disciplina necesaria construida de acuerdo con ciertas pautas. Este capítulo refiere a la concepción general de la didáctica que sostienen las autoras del libro.

CAPITULO II: DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.

Alicia R. W. de CAMILLONI

La autora señala las diferencias entre la didáctica general (presentada en el capítulo 1) y las didácticas específicas, enumerando algunos criterios de diferenciación de estas últimas.

Luego menciona las relaciones, a veces complicadas, entre la didáctica general y las específicas.

Señala algunas diferencias entre ellas como así también, el aporte mutuo que ambas se han brindado a partir de investigaciones del ámbito "general" y viceversa.

Camilloni realiza una síntesis de algunas teorías provenientes del campo de la psicología cognitiva tales como la teoría de la *cognición situada*, de la *cognición distribuida* y de las *inteligencias múltiples* que se han convertido en un patrimonio teórico compartido por la didáctica general y las didácticas específicas en su conjunto.

Finalmente nos habla de dos campos en los que la didáctica general ha efectuado aportes que no hubiesen podido surgir de modo integral desde ninguna didáctica específica: *la teoría del currículo*, *la teoría de la evaluación de los aprendizajes* y *de la calidad de la enseñanza*.

Concluye el capítulo afirmando que ambas didácticas constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes.

CAPITULO III: LOS PROFESORES Y EL SABER DIDACTICO.

Alicia R. W. de CAMILLONI

La autora da cuenta de la utilidad de conocer teorías de la enseñanza, bajo las que igualmente subyacen creencias docentes. Diferencia entonces lo que ella denomina "didáctica ordinaria o del sentido común", de la "didáctica pseudoerudita" y finalmente de la "didáctica erudita". Luego realiza algunas reflexiones sobre la didáctica como disciplina teórica.

LIBRO: JOHANES AMOS COMENIUS. THE LEGACY TO THE CULTURA OF EDUCATION.

S. CHOCHOLOVA; M. PANKOVA, & M. STEINER.

Academia / UNESCO International Bureau of Education, Czech Commission for UNESCO; Prague; Czech Republiky; 2008. Versión traducida para el II Foro de Psicología y Educación "Sobre enseñanzas y aprendizajes diversos".

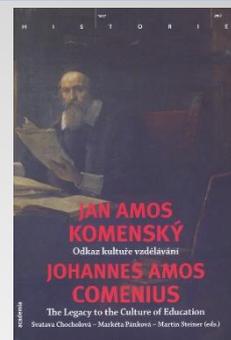
Svatava. Chocholová; Museo J.A.Comenio de Praga.Markéta Pánková; Directora del Museo J.A.Comenio de Praga.Martin Steiner; miembro de la Academia de Ciencias de la República Checa.

Libro homenaje con motivo de haberse cumplido 350 años de la publicación de Didáctica Magna, editado en inglés y checo.

Los capítulos agrupan una selección de las ponencias presentadas en la conferencia internacional realizada en Praga entre los días 15 y 17 de noviembre de 2007.

En ellos se discute

- Los aportes pedagógicos de Comenio al pensamiento contemporáneo europeo
- Reflexiones filosóficas, metodológicas y éticas acerca de los aportes Comenio al pensamiento pedagógico actual
- Recepción del pensamiento de Comenio en las prácticas educativas
- Las ideas de alfabetización y de competencias lingüísticas desde la época de Comenio hasta nuestros días
- Creatividad en educación y aportes de las TIC



CAPITULO: NEW QUESTIONS AFTER COMENIUS'QUESTION

Nuevas preguntas a partir de "la pregunta" de Comenio; versión traducida para su distribución en el II Foro de Psicología y Educación "Sobre enseñanzas y aprendizajes diversos" Buenos Aires; 2009

Ana DIAMANT.

Dra. en Ciencias Sociales.

Profesora Titular Regular; Didáctica General; Facultad de Psicología; UBA. Directora de proyectos UBACyT Coordinadora del archivo testimonial de la Facultad de Psicología; UBA. Coordinadora de la Sala de Investigadores; Biblioteca Nacional de Maestros; Ministerio de Educación adiamant@psi.uba.ar

Guillermo RUIZ.

Dr. en Educación (UBA); Master of Arts in Education (UCLA); Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA).Profesor Titular Regular de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino en la Facultad de Psicología de la UBA; Director de proyectos UBACyT y PICTO gruiz@psi.uba.ar

En 1657 Johannes Amos Comenius se preguntó "*cómo puede enseñarse todo a todos*", y elaboró un método de enseñanza, una propuesta que se convirtió en el corazón del concepto de la educación moderna. También se convirtió en la base de los sistemas nacionales de educación, creados en el siglo XIX en las sociedades occidentales. De todas formas, la pregunta de Comenius fue reelaborada y repensada por varios pensadores y filósofos de la educación, sobre todo en los debates pedagógicos durante los siglos XIX y XX, cuando la educación se convirtió en un asunto público de las sociedades modernas. Como consecuencia, variadas respuestas han sido dadas por distintos filósofos de la educación:

- la didáctica como la tecnología
- la didáctica como un mecanismo para mejorar las estrategias de enseñanza
- la didáctica como instrumento para mejorar las prácticas de enseñanza

En esta contribución, se propone re-pensar la pregunta de Comenius desde el punto de vista latinoamericano contemporáneo. Creemos que, a principios del siglo XXI, la pregunta de Comenius, continua siendo un reto para varios países subdesarrollados, que aun tratan de aproximarse a las metas que Comenius pensó en el siglo XVII: cómo pensar y mejorar la educación como un medio para fomentar la paz entre los hombres y entre las sociedades. Para empezar, describimos el sistema educativo argentino, su historia y su evolución reciente. Luego, se analizan algunos de los significados de los pensamientos de Comenius para el desarrollo del sistema educativo en países subdesarrollados. Finalmente, se plantean algunas preguntas (en orden de responder la pregunta de Comenius), las cuales tendremos en cuenta para mejorar la educación como herramienta para mejorar el ejercicio de la ciudadanía contemporánea en las sociedades multiculturales.

LIBRO: LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES. HOJA DE RUTA.

Gabriela DIKER y Flavia TERIGI.

Editorial Paidós. Cuestiones Educativas, Buenos Aires 1997.

Gabriela Leticia DIKER: Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Educación.

Investigadora docente regular Universidad Nacional de General Sarmiento. Docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de General Sarmiento; Centro de Estudios Avanzados, UBA y la Universidad Torcuato Di Tella.

Comparte la autoría y compilación de varios libros con Graciela Frigerio: Infancias y experiencias: teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Noveduc/ Fundación cem/ Colección ensayos y experiencias. Buenos Aires, 2003; Hacia una ética del trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad. Noveduc/ Fundación cem/ Colección ensayos y experiencias. Buenos Aires, 2004; La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Noveduc/ Fundación cem. Buenos Aires, 2004; Educar: ese acto político. Del estante editorial. Buenos Aires,

2005; Educar: figuras y efectos del amor. Del estante editorial. Buenos Aires, 2006.

Flavia TERIGI: Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, profesora para la enseñanza primaria, docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e investigadora. Docente de FLACSO. Autora de Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio. Santillana, Buenos Aires, 1999 entre otros libros.

Son cada vez más numerosos los análisis que, aun desde perspectivas muy diferentes, coinciden en señalar la contundencia y la globalidad de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de hoy, que ponen en cuestión el sentido mismo de la escuela. En este marco, la formación de maestros y profesores transita un importante proceso de reforma de sus objetivos, estructura, contenidos, instituciones, sistemas de evaluación y control y formas de gestión y gobierno.

La formación de maestros y profesores: hoja de ruta es una versión revisada y ampliada del trabajo que en 1996 obtuvo el Segundo Premio en el Concurso Anual de la Academia Nacional de Educación, dedicado al tema "La formación docente, Fundamentos teóricos y empíricos". En él se abordan algunos de los problemas, discusiones y alternativas que elaboran diversos formadores, investigadores, estudiantes y docentes -desde distintos ámbitos y con diferentes miradas- acerca de las prácticas de formación de docentes. Propone una búsqueda que parte del planteo de los problemas históricos y actuales del subsistema formador, sigue con la discusión de posiciones en torno de temas clave del campo de la formación de docentes y finaliza con algunas propuestas de alternativas para pensar cómo y hacia dónde dirigir los cambios.

A la manera de una hoja de ruta para transitar, para completar, para andar y desandar, este libro ofrece algunas orientaciones para recorrer a la vez el terreno de lo deseable y lo posible.



CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN DOCENTE EN DEBATE.

Gabriela DIKER, Flavia TERIGI

1. La identidad de la actividad docente.
2. La naturaleza de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente.
3. Modelos de docencia, modelos de formación.
4. ¿Teoría vs. práctica?
5. La investigación en la formación de docentes.
6. ¿Qué es lo que forma en la formación docente?
7. Formación general vs. formación especializada.
8. La formación didáctica de los docentes.
9. Sobre el perfeccionamiento docente.
10. La formación docente frente a las demandas de profesionalización de la docencia.
11. Neutralidad vs. compromiso.
12. Los ámbitos institucionales de la formación.

Las autoras se ocupan de revisar diversos aspectos de la formación de maestros y profesores la cual transita un importante proceso de reforma a partir de los cambios sociales e institucionales, entre otras cuestiones, particularmente en la Argentina. La formación docente de grado no brinda suficientes elementos para enfrentar las prácticas efectivas. El trabajo docente se caracteriza por la multiplicidad de tareas, complejidad, simultaneidad, inmediatez, indeterminación, variedad de contextos, implicación personal y ética. La propuesta es construir la "certeza situada" teniendo en cuenta el sistema, recuperando el conocimiento a la luz de la situación haciendo las acomodaciones necesarias y generando alternativas reflexionando para la construcción de un nuevo saber. El texto presenta un detallado análisis de la formación docente y sus problemas con propuestas en cada uno de los puntos. Transita por los saberes que subyacen a la actividad docente y presenta diversas "tradiciones" en la formación y el ejercicio de la misma: práctico artesanal, normalizadora, academicista, eficientista, humanista y el enfoque hermenéutico - reflexivo. Revisa la relación teoría y práctica planteando la necesidad de articulación. En cuanto a las instancias de formación para el ejercicio de la docencia, pensándola como compleja y permanente, recupera la formación inicial, la biografía escolar y la socialización profesional. Enfatiza la importancia de un sistema de formación continua de los maestros y profesores así como en reconocer el compromiso ético. Analizan las instituciones formadoras y sus movimientos en el tiempo, su desplazamiento hacia las universidades rescatando el vínculo investigación-formación y señalando los aspectos positivos y negativos en este traslado. Señalan la importancia de una formación que incremente los niveles de responsabilidad y autonomía en los docentes.

LIBRO: LA CULTURA ESCOLAR EN LA SOCIEDAD NEOLIBERAL

Ángel Pérez Gómez

Editorial Morata. Madrid. 1999

Catedrático de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Málaga.

Como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales en la sociedad contemporánea, en la actualidad, se cuestiona el sentido de la escuela y los docentes aparecen arrinconados o desplazados por la vertiginosa sucesión de hechos que dejan obsoletos los contenidos y sus prácticas atrapados en una cultura escolar del pasado. El autor propone, a partir de este contexto, un análisis de los distintos aspectos que componen las culturas que interactúan y conviven en las instituciones escolares y cuyo esclarecimiento ayudan a comprender los condicionantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



CAPÍTULO III LA CULTURA INSTITUCIONAL APARTADO 3. LA CULTURA DOCENTE

Ángel Pérez Gómez

El autor aborda en este apartado el concepto de cultura docente desde distintas perspectivas. Entre las características más relevantes que definen en la actualidad la forma de la cultura docente señala y analiza:

- El aislamiento del docente y autonomía profesional
- Colegialidad burocrática y cultura de colaboración
- Saturación de tareas y responsabilidad profesional
- Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente

LIBRO: LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN.

Hunter MC EWAN y Kieran EGAN.(Compiladores)

Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2005.

Philip W. JACKSON, nació el 22 de septiembre de 1950. Es profesor de la Universidad de Chicago. En 1968 publica *Life in classroom* (La vida en las aulas, Madrid, Marova, 1975; y en Madrid, Morata, 1991); en ésta célebre obra va a constatar la existencia de una correspondencia entre las instituciones de producción de una sociedad industrializada y la institución escolar. Llega de este modo, a conclusiones que le permiten vislumbrar lo que más tarde se va a denominar, una vez perfeccionado su marco teórico, como teoría de la correspondencia.

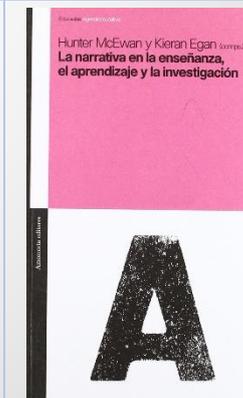
Otros libros conocidos son: *Enseñanzas Implícitas* (Buenos Aires, Amorrortu, 1991) y *Practica de la enseñanza* (Buenos Aires, Amorrortu, 2002). Fue, asimismo, editor de la 3ª edición del *Handbook of Research on Curriculum* (Manual de la investigación sobre plan de estudios (Nueva York, Macmillan, 1992) y en los últimos años, es estudioso y editor de las obras de Dewey.

El libro está compilado por los autores antes mencionados y se divide en tres partes, denominadas respectivamente:

Primera Parte: El lugar de la narrativa en la Enseñanza, al que pertenece el capítulo que trabajamos de Philip Jackson;

Segunda Parte: Los roles de la narrativa en la Enseñanza

Tercera Parte: Narrativa en el estudio de la Enseñanza y el Aprendizaje.



CAPITULO 1: SOBRE EL LUGAR DE LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA

Philip W. JACKSON

El autor menciona la gran cantidad de tiempo que los estudiantes pasan escuchando relatos. También advierte sobre la preponderancia de los relatos en nuestras vidas. El hecho de que los maestros usen la narrativa para organizar y comunicar los contenidos, señala que una mejor comprensión de ella brindará claves para mejorar la enseñanza. En la enseñanza, los relatos predominan en muchas áreas del currículum, en forma de segmentos narrativos. ¿Cómo educan los relatos? ¿Qué "beneficio duradero" ayudan a producir? los relatos cumplen dos funciones: epistemológica y transformadora. La función epistemológica es la de transmitir un saber que circula en el mundo exterior, y en muchos casos no sólo contienen un saber, sino que son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean y que les sea útil.

Esta función ofrece un amplio terreno para la discusión, que incluye la polémica acerca de: a) cuáles relatos han de ser incluidos en el currículum y cuáles deben ser dejados fuera., b) la de otorgar prioridad a otros objetivos educacionales y c) observaciones desde un punto de vista utilitario. Los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos.

La función transformadora no es informar, sino transformar, y el ejemplo típico es la fábula como ejemplo de un relato simple, y los textos religiosos como relato complejo. Se deberían tener en cuenta todas las narraciones que transmiten alguna moraleja, y advierte que el poder transformador de la narración no es necesariamente ni exclusivamente positivo. Las narrativas pueden tener efectos potentes. La función transformadora se relaciona con lo que queremos que los estudiantes sean como seres humanos, más allá de lo que podamos querer que sepan. Tiene relación con los valores que queremos que sustente, rasgos de personalidad que queremos que posean, una visión del mundo y de ellos mismos que pretendemos que cultiven.

Luego el autor ofrece a manera de ejemplo, analizar una situación dentro del contexto docente, utilizando para ello el Gorgias de Platón.

Con ello, introduce la idea del elemento intuitivo en la enseñanza, para que el maestro pueda introducir relatos de manera espontánea y natural, desde una perspectiva que permita comprender la complejidad de la enseñanza y la narrativa.

Sobre el final nos deja interrogantes acerca de si el docente debe usar el relato con propósitos puramente epistemológicos, o permitir una narrativa cuya función sea vaga y de resultados no mensurables y se interroga acerca de quiénes deberían ser quienes permitan o se opongan a ello.

LIBRO: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA.

Philip W. JACKSON

Amorrortu editores. Buenos Aires, 2002.

Philip W. JACKSON: es profesor emérito de los Departamentos de Educación y de Psicología de la Universidad de Chicago. Ha sido presidente de la John Dewey Society y de la American Educational Research Association. Es autor, entre otras obras, de *The Practice of Teaching* (1986) (*Práctica de la enseñanza*, Amorrortu, 2002) y *Untaught Lessons* (1992) (*Enseñanzas implícitas*, Amorrortu, 1999), y coautor, con R. Boostrom y D. Hansen, de *The Moral Life of Schools* (1993) (*La vida moral en la escuela*, Amorrortu, 2003). Fue, asimismo, editor de la 3ª edición del *Handbook of research on curriculum* (Nueva York: Macmillan 1992) y, en los últimos años, es estudioso y editor de obras de Dewey.

Práctica de la enseñanza reúne seis ensayos del profesor Philip Jackson, donde pone en tela de juicio la difundida creencia de que enseñar es fácil, pues al parecer bastaría tener sentido común para ser un buen docente. La aparente sencillez de la enseñanza es engañosa, dice, y describe el complejo panorama que en realidad implica la docencia. Las incertidumbres inherentes a la tarea de enseñar, los puntos de vista sobre la docencia de William James y su vigencia en nuestros días, la existencia de dos tradiciones pedagógicas por momentos antagónicas y los problemas que ello ocasiona, por último, la cuestión del rumbo de la educación contemporánea, el progreso de la disciplina y su posible desarrollo futuro son algunos de los temas abordados por Jackson, con la propuesta de hipótesis y una seria indagación.



CAPÍTULO 1: ACERCA DE SABER ENSEÑAR.

Philip W. JACKSON.

Jackson se pregunta ¿Qué deben saber los docentes sobre la enseñanza? A través de la reflexión sobre diversos ejemplos llega a afirmar que

- lo que los docentes necesitan saber está disponible ese amplio depósito de conocimientos conocidos como sentido común,
- que el sentido común, para la mayoría de la gente, incluye el residuo acumulativo de un prolongado contacto con docentes y con la enseñanza, iniciado al comienzo de la escolaridad formal
- el conocimiento contiene imperativos pedagógicos de uno u otro tipo, referidos tanto al contenido como a la estructura de lo que se enseña
- en ciertas circunstancias los docentes pueden arreglárselas con muy poca información directa sobre sus alumnos, y se apoyan en cambio en tres supuestos clave y en un conjunto de convenciones más o menos arbitrarias relativas a la terminación de la enseñanza

Los tres supuestos son los siguientes:

1. la presunción de la existencia de un público
2. la presunción de ignorancia
3. la presunción de identidad compartida

Afirma que no puede darse una única respuesta a la pregunta planteada al principio y ofrece algunas generalizaciones:

- los docentes de adultos pueden habitualmente apoyarse en la presunción de identidad compartida con más seguridad que los docentes de niños
- las destrezas rutinarias pueden enseñarse de manera mucho más impersonal que aquellas cuya eficacia depende en gran medida del estilo o la modalidad
- tras conocer la materia que enseñan, los docentes deben tener o adquirir conocimiento de sus alumnos. La actividad de los docentes de niños pequeños tiende a estar más "centrada en el niño" que "centrada

en la materia". El punto de vista opuesto avanza a medida que se asciende en los grados Finalmente sostiene que son los docentes quienes deben juzgar la pertinencia de los contenidos ofrecidos en capacitaciones.

LIBRO: EL OFICIO DE ENSEÑAR. CONDICIONES Y CONTEXTOS.

Edith LITWIN.

Paidós Editores, Voces de la Educación. Buenos Aires, 2008.

Edith LITWIN es Secretaria Académica de la UBA y Doctora en Educación por la UBA, investigadora y profesora titular plenaria de Fundamentos de Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Ha ejercido destacados cargos de gestión en esa universidad. En el año 2006 recibió el premio Konex en el área de Humanidades por sus aportes a la educación. Es autora de *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*, compiladora de *Tecnología educativa. Política historia, propuestas, y coautora de Corrientes didácticas contemporáneas y La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, todos de Paidós.

En este libro se habla del "complejo y maravilloso oficio de enseñar". La autora se propone desandar viejos caminos, alentar buenas enseñanzas, reconstruir las múltiples voces que se hacen presentes en los encuentros educativos. Recoge historias de algunos docentes excepcionales por su experticia y creatividad, se sumerge en fuentes diversas de la cultura universal , y enmarca cada reflexión en el contexto de la sociedad contemporánea.



CAPÍTULO 4: REFLEXIONES EN TORNO A CÓMO ENSEÑAR

Edith LITWIN.

Aquí Litwin recupera información proveniente de trabajos de investigación donde se analizan las estrategias que los docentes promueven en sus clases. Realiza un recorrido que incluye clases magistrales y propuestas de innovación educativa. La integración como estrategia para favorecer la comprensión; la programación de actividades significativas. La narración en la enseñanza, las preguntas y la relación emociones/conocimiento.

CAPITULO 5: "EL OFICIO EN ACCION: CONSTRUIR ACTIVIDADES, SELECCIONAR CASOS, PLANTEAR PROBLEMAS".

Edith LITWIN.

La autora intenta dar respuesta a la pregunta del docente: "*¿cómo hacer para provocar aprendizajes más duraderos, más profundos, que recuperen el entusiasmo por aprender?*"

Proponiendo actividades y estrategias como:

- el estudio de casos.
- el aprendizaje basado en problemas.
- la simulación como estrategia didáctica.
- el trabajo grupal.

CAPITULO 7: "LAS TECNOLOGIAS QUE HEREDAMOS, LAS QUE BUSCAMOS Y LAS QUE SE IMPONEN".

Edith LITWIN

La autora propone 4 escenas que dan cuenta de los usos de tecnologías por parte de docentes en el aula:

- 1) La de la ayuda
- 2) La optimista
- 3) La de la producción
- 4) La problematizadora

Luego realiza un breve recorrido por el uso de las tecnologías, empezando por la más simple, más utilizada y menos estudiada: tiza y pizarrón, avanzando luego por la presentación de la información, inscripta en contenidos que permitiría visualizar un cuadro sinóptico; luego sigue con los estudios de casos como forma de profundizar el análisis de contenidos. Destaca el uso de las metáforas como estimulantes del juego de imaginación y por tanto enriquecedoras del aprendizaje. Finalmente da cuenta del uso de chat en la escuela, así como de comunidades virtuales de aprendizaje.

LIBRO: LA FORMACION PROFESIONAL DEL MAESTRO. ESTRATEGIAS Y COMPETENCIAS.

Phillipe PERRENOUD.

Fondo de Cultura Económica. México, 2008.

Philippe Perrenoud (1944) es un destacado sociólogo suizo, doctor en Antropología y Sociología e investigador y profesor de la Facultad de Psicología

y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Fundó, junto con Monica Gather, el laboratorio de investigación Innovation-Formation- Education (LIFE). Es autor de varios títulos importantes en el área de la formación de profesores, la evaluación de los aprendizajes, la construcción del éxito y del fracaso escolar, la pedagogía diferenciada y las desigualdades sociales.

En este libro se presentan los trabajos de 12 investigadores de países de habla francesa acerca de la necesidad de formar maestros profesionales. Los autores proponen técnicas modernas de formación y el desarrollo de estrategias creativas que permiten adaptarse a las exigencias de un mundo complejo y dispar.



CAPÍTULO IX: EL TRABAJO SOBRE EL HABITUS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y TOMA DE CONCIENCIA.

Phillipe PERRENOUD.

En este capítulo, el autor, intenta delimitar desde un punto de vista sociológico, la naturaleza de las habilidades profesionales. La acción pedagógica se basaría, en principio, no en los conocimientos sino en el habitus, un conjunto estructurado de esquemas de percepción, evaluación, decisión y acción. Este habitus condicionaría la forma y momento en que se combinan los conocimientos.

LIBRO: MÁS DIDACTICA (EN LA EDUCACION SUPERIOR).

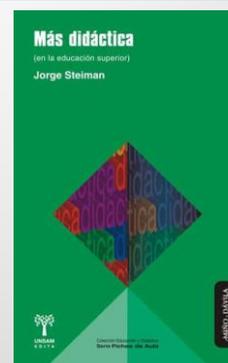
Jorge STEIMAN.

Miño y Dávila - UNSAM Edita. Colección Educación y Didáctica. Serie Fichas de Aula. Buenos Aires, 2008.

Jorge Steiman es Profesor y Licenciado en Ciencias de La Educación con Posgrado de Especialización en Didáctica y actualmente tesista de la Maestría en Didáctica. Se desempeña como profesor titular ordinario de las cátedras de Didáctica en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y Didáctica IV en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y como profesor de Institutos Superiores de Formación Docente. Ha publicado artículos y textos sobre temáticas de la didáctica general en el contexto de la educación superior.

En este libro el autor presenta un recorrido por las prácticas de enseñanza en las universidades y en los institutos superiores. Lo hace desde el lugar de su desempeño como docente del nivel superior y universitario. "No es un libro que sale de los gabinetes o de los escritorios, es un libro que nace en los pizarrones y los pupitres" (Steiman, J. p.13). Se propone ofrecer sus hallazgos en la búsqueda cotidiana de mejores formas de intervenir en las clases, de mejores propuestas de enseñanza, de mejores escenarios y situaciones para aprender, desde la certeza de que vale la pena pensar en la Didáctica en el contexto de la educación superior.

El libro está armado en cuatro capítulos, que si bien, como dice su autor "los posteriores se van apoyando en los anteriores, nada quita que puedas elegir tu propio itinerario y apropiarte, (...) de la puerta de entrada al texto". Los capítulos se titulan: 1- Los proyectos de cátedra; 2- El método y los recursos didácticos; 3- Las prácticas de evaluación y 4- La evaluación como práctica institucional: el plan de evaluación institucional.



CAPÍTULO 3, APARTADO 5: LAS PRÁCTICAS DE LA EVALUACION. LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE.

Jorge STEIMAN.

Steiman centra la temática del capítulo en la vinculación de los conceptos de aprendizaje y evaluación. Trata esa relación en dos dimensiones:

- Cuando la evaluación de las prácticas de aprendizaje no es acreditación de los aprendizajes, abordando el problema de la evaluación inicial y la de seguimiento. Ofrece instrumentos a modo de ejemplo de estas modalidades de evaluación.
- Cuando la evaluación de las prácticas de aprendizaje es acreditación de los aprendizajes. Aquí aborda los

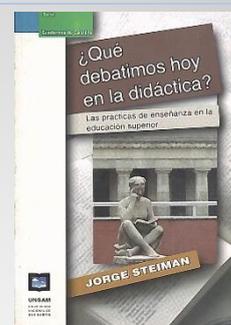
problemas vinculados: al objeto a evaluar (qué evaluar, con qué criterios); a los instrumentos (cómo evaluar); al de la calificación; al de la devolución y al de la promoción.

LIBRO: ¿QUÉ DEBATIMOS HOY EN LA DIDÁCTICA? LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jorge STEIMAN.

Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires, 2005.

En este libro el autor indaga acerca de las cuestiones que la investigación y las prácticas de enseñanza han colocado actualmente como temáticas sustantivas del campo. Las relaciones entre teoría y práctica docente en el contexto de la educación superior constituyen el eje sobre el cual se desarrolla cada capítulo conservando cada uno, una mirada particular e independiente. Problemáticas derivadas de la epistemología de la didáctica, el currículum, los sujetos y las situaciones de aprendizaje, la narrativa en la enseñanza y el escenario de las prácticas en la formación docente son las áreas de debate que se plantean. La práctica cotidiana de las escuelas, Institutos y universidades es considerada como hilo conductor y motivo de un análisis profundo y reflexivo. El lector docente, o futuro docente, podrá encontrar a lo largo de su lectura, varios interrogantes que lo ayudarán también a analizar sus propias prácticas



CAPÍTULO 3: SUJETOS, SITUACIONES Y ESCENARIOS DE APRENDIZAJE. LA ACTIVIDAD DE APRENDER EN LA EDUCACION SUPERIOR.

Jorge STEIMAN.

El autor aborda en este capítulo reflexionar para pensar el aula en educación superior, en relación al aprendizaje. Para ello nos invita a pensar en:

- 1) el "sujeto de aprendizaje" y la pregunta en torno a pensar que es un alumno/a adulto/a, para adentrarse en el desarrollo del sujeto y el mundo social.
- 2) La "situación de aprendizaje", propone pensar la delimitación de la unidad de análisis en el momento de investigar, cual es el lugar del docente, y que tipo de influencias ejercen sobre esta situación el grupo de pares, la institución, la comunidad científica, etc.
- 3) Los "Escenarios de aprendizaje" propone aquí generar situaciones compartidas de aprendizaje, revisar las condiciones y situaciones de aprendizaje de los ingresantes a la educación superior, la relación entre teoría y práctica y las situaciones de capacitación, en las que se aprende para el trabajo.

LIBRO: LAS FORMAS DE LO ESCOLAR

Ricardo BAQUERO, Gabriela DIKER y Graciela FRIGERIO (Compiladores).

Del estante Editorial. Buenos Aires, 2007.

Ricardo BAQUERO es Licenciado en Psicopedagogía y tiene en curso estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid. Es co-director del Programa de Investigación Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad de Quilmes. Profesor a cargo de la cátedra II de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Es docente en diversas maestrías y cursos de postgrado y autor de libros y diversos artículos publicados en revistas especializadas.

Gabriela DIKER: Es Doctora en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Es vicepresidente de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM). Docente investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Graciela FRIGERIO: es Profesora en Ciencias de la Educación de la UBA (1975), Especialista en Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de París, V. Sorbona (1976) y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de París, V. Sorbona, (1981). Es Directora de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos desde 1996. Es Miembro de la Comisión de Postgrado de la Universidad Tecnológica Nacional. Es Profesora de Postgrado en la Facultad de Psicología de la UBA, a cargo de seminarios de maestría y doctorado, en la UN Córdoba y UN de Comahue. En el Centro de Estudios Avanzados UBA es Profesora para la especialización en problemáticas sociales infanto-juveniles y de postgrados. Es Investigadora de la UN de General Sarmiento. Es Presidenta de la Fundación *Centro de Estudios Multidisciplinarios (C:E:M.)* de la que es miembro fundador.

Laura MANOLAKIS: Lic. en Educación (UNQ), Magister en Cs. Sociales con mención en Educación (FLACSO Argentina) y Doctoranda en Educación (Univ. San Andrés, Beca Fundación Luminis-UDESA). Miembro del Programa de Investigación "Sujetos y políticas en educación". Directora de la Carrera de Licenciatura en Educación (UNQ).

Los trabajos que se han compilado en este libro son elaboraciones realizadas para el Coloquio: Lo escolar y sus formas, organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) y el Programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Esos trabajos se han organizado en cinco series. La primera se propone visualizar y analizar en su configuración histórica la forma escolar. El segundo conjunto de trabajos, en donde se incluye el capítulo de referencia, propone analizar bajo qué reglas, condiciones y supuestos se han configurado las relaciones entre discurso pedagógico y práctica educacional. La tercera serie de trabajos atiende a las variaciones que se introducen en la forma escolar. El cuarto conjunto de trabajos atiende a lo que quizá constituya un síntoma del agotamiento de la forma escolar: analizan ejemplos de la proliferación de experiencias que se hacen cargo de lo que tradicionalmente realizaba la escuela. La última serie de trabajos analiza los efectos del formato escolar y sus variaciones.



CAPÍTULO: LOS SABERES SOBRE LA ESCUELA. ACERCA DE LOS LIMITES DE LA PRODUCCIÓN DE SABERES SOBRE LO ESCOLAR

Ricardo BAQUERO.

El autor desarrolla la temática en torno a cuatro ejes: posiciones frente al saber sobre lo escolar, el desconocimiento nuestro de lo escolar, la potencia de los espacios modestos y los límites de una mirada limitada.

En el desarrollo del primero, parte de la idea de complejidad propia de las prácticas de enseñanza escolares, en tanto prácticas, en tanto enseñanza y en tanto ellas se producen y limitan el escenario escolar. Sostiene que dar cuenta de lo que sucede en su interior requiere de una mirada responsable, trabajosa y sutil; una mirada atenta a la especificidad o singularidad de las situaciones y experiencias escolares concretas como a las condiciones que la definen, posibilitan, producen. Pretende advertir sobre el problema de, según su juicio, una suerte de desconocimiento del carácter político de la propia práctica escolar en la capilaridad de su funcionamiento. Sostiene que deberíamos estar advertidos de que seguramente necesitamos recuperar un saber político acerca de los límites o posibilidades de lo escolar como experiencia educativa y por ello, política.

Con referencia al segundo eje, sostiene que el desconocimiento de lo escolar provino precisamente de lo que él denomina "laboratorio escolar" que definió nuestros saberes, no triviales, acerca de los alumnos y sus potencialidades para aprender y de los docentes y sus potencialidades para enseñar y que devinieron en el desconocimiento de la naturaleza política de ese formato y que llevaron a considerar a sus sujetos de un modo falaz o como operadores de posibilidades. En la potencia de los espacios modestos, señala que el tipo de saber sobre lo escolar está reclamando formas de implicación diferentes a las usuales, formas de diálogo y trabajo a construir, formas de cooperación y confianza desarrolladas con paciencia. Requiere una cuidadosa posición por parte de todos los sujetos implicados.

Los límites de una mirada limitada refieren a ciertas simplificaciones de los desarrollos que se atreve a denominar psicodidácticos. Algunos de estos problemas de relativa recurrencia que el autor trabaja en este capítulo son: la reducción al individuo y las presunciones de verdad sobre el sujeto y la reducción del individuo.

CAPÍTULO: EXPLORACION DE UNA IDEA. EN TORNO A LOS SABERES SOBRE LO ESCOLAR

Flavia TERIGI

La autora indaga sobre la siguiente cuestión: la escuela transmite un saber que no produce, pero en esa tarea de reproducción produce un saber que no es reconocido como tal. A lo largo del capítulo la autora analiza esta cuestión que, si bien no es novedosa en el campo de la pedagogía, plantea una serie de desafíos aún no resueltos.

CAPÍTULO: LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA. EFECTOS (Y DEFECTOS) EN LA CULTURA ESCOLAR

Laura MANOLAKIS.

En este capítulo, la autora analiza la inclusión de las NTIC en la escuela. En este sentido, describe la relación entre la cultura del siglo XXI (mass- mediática) con la escuela tradicional. Plantea esta relación en términos de competencia: cultura de la demora vs cultura de la realización inmediata.

Presenta un análisis de cuatro efectos (y defectos) de la cultura mass-mediática en la cultura escolar:

- Las NTIC como **panacea**: se sustenta en la creencia de que las tecnologías traen consigo posibilidades intrínsecas de revolucionar la educación para solucionar todos los problemas.
- El **gatopardismo**: como representante del cambio que sostiene la permanencia de lo igual. Hace algunas décadas, se produjo una compra compulsiva de PCs como política educativa cuyo modelo hegemónico fue incluirlas en laboratorios los cuales, lejos del aula, se convirtieron rápidamente en artificios. La escuela se llenó de computadoras, pero sin una visión estratégica de su inclusión.
- La instantaneidad: implica la valoración del presente como eje principal de la temporalidad social. Así, el pasado tradicional deja de ser objeto de culto. En este marco, ¿es posible seguir sosteniendo los mismos dispositivos que configuraron la institución escolar moderna en una sociedad que venera el cambio?
- Relaciones entre inmigrantes y nativos digitales: tomando los aportes de Marc Prensky distingue a los jóvenes que habitan las escuelas como nativos
- digitales, pues integran las primeras generaciones crecidas con las nuevas tecnologías cuya lengua nativa

es el idioma digital de las PCs, internet, videojuegos, etc. Asimismo, describe a los docentes en ejercicio como inmigrantes digitales ya que no han nacido en el mundo digital, sino que esta era los ha alcanzado. Aunque muchos suelen adaptarse utilizando las tecnologías, lo hacen sin perder su acento, conservando así su característica de inmigrantes. La experiencia digital es transitada de modo un diferente por docentes y alumnos. ¿Cómo procesar la escena escolar en este marco?

- ¿Cómo incluir las tecnologías en la cultura escolar? Estos son algunos interrogantes que nos propone la autora para reflexionar y poner a trabajar en situaciones concretas.

LIBRO: DIDACTICA GENERAL.

Agustín DE LA HERRÁN GASCÓN y Joaquín PAREDES LABRA. Antonio BOLIVAR (colaboración).

Mc Graw Hill Editores. Madrid, 2008.

Agustín DE LA HERRÁN GASCÓN es Profesor Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del Programa de Doctorado 'Innovación y Formación del Profesorado'. Coordinador del Posgrado Oficial en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Investiga sobre formación de profesorado.

Joaquín PAREDES LABRA es Profesor Titular de Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid. Proviene del sector no formal. Investiga sobre el uso de las TIC en educación.

Antonio BOLIVAR: Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha trabajado en los campos de educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación del profesorado, innovación y desarrollo del currículum, desarrollo organizativo e investigación biográfico-narrativa, sobre los que ha publicado una veintena de libros y más de un centenar de artículos. Es Director de la Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Grupo FORCE de la Universidad de Granada. Miembro y asesor del "Proyecto Atlántida. Educación y cultura democrática". Miembro y Ex-presidente de la "Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela (ADEME)", desde 1999.

Este libro está dirigido a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria, a quienes se están formando para desempeñarse en esos ámbitos como enseñantes y a investigadores del campo educativo. Los más destacados profesionales españoles de la Didáctica general aportan los últimos análisis de temas de su especialidad e invitan a la reflexión sobre los problemas cotidianos que surgen de las prácticas de enseñanza. Desde *qué es y de qué se ocupa la didáctica*, capítulo inaugural de este libro, hasta temas como *la investigación como base de la enseñanza*, los autores no omiten las líneas de trabajo más actuales del campo ofreciendo al final de cada capítulo una serie de actividades que refuerza su preocupación por la formación docente.



CAPITULO 5: LA PRACTICA CURRICULAR

Antonio BOLIVAR

El autor parte de la noción de práctica curricular, como aquello que los profesores y escuelas hacen con los diseños curriculares, para llevar al lector a los distintos niveles de planificación de la educación. En este marco plantea una serie de enfoques de diseño y desarrollo curricular que describen diferentes ámbitos de decisión (nación, instituciones, aulas) e introduce el concepto de *diseño en el desarrollo*. Hacia el final del capítulo propone una escuela que no sólo constituya un lugar para el desarrollo y crecimiento de los alumnos, sino un lugar que además promueva el propio desarrollo profesional de los docentes y considera a la producción del proyecto curricular institucional una oportunidad para aprender sobre lo que se hace.

LIBRO MEMORIAS. CONGRESO INTERNACIONAL DE COMPETENCIAS BÁSICAS

E. NIETO LÓPEZ (compilador).

Universidad Castilla La Mancha Escuela Universitaria de Magisterio Lorenzo Luzuriaga; Ciudad Real, abril 2009 Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha. Ciudad Real, abril 2009.

E. Nieto López: Director de la Escuela Universitaria de Magisterio Lorenzo Luzuriaga; Ciudad Real.

Presenta las ponencias seleccionadas por el Comité Científico. El artículo que se presenta forma parte del capítulo Competencias para aprender a aprender.



CAPITULO: VIEJAS RESPUESTAS - HALLAZGOS - A PREGUNTAS SIEMPRE VIGENTES O COMPETENCIAS PARA INTERPELAR A UNA BIBLIOTECA DOCENTE.

Ana DIAMANT.

La literatura pedagógica producida entre mediados del S XIX y comienzos del XX resguardada en la Biblioteca Nacional de Maestros de la República Argentina, refleja la preocupación desde el sistema educativo por la formación docente y del ciudadano, por la jerarquización de los saberes y por las formas de apropiarlo por parte de aprendientes y enseñantes.

En ese contexto, adquiere particular importancia el trabajo con docentes y futuros docentes en relación con las estrategias de búsqueda de información, de lectura crítica de la misma, de realización de análisis comparativos, de interacción con diferentes tipos textuales.

De diversas maneras, con intereses variados y en múltiples formatos - libros, revistas, folletos, boletines - son materiales que estuvieron en la escuela

- en manos de alumnos y docentes - que interactuaron además con la familia y con otras instituciones sociales y que están a resguardo esperando nuevas lecturas.

Son textos que recuperan tradiciones, conocimientos, metodologías, ponen en cuestión modos de transmisión, contenidos y convicciones, preocupaciones pedagógicas, didácticas y hasta extraescolares que no quedaron por fuera de los intereses de autores y lectores. Son eslabones de la rica cadena de la historia de la educación iberoamericana.

Están en ellos la escuela, las metodologías, los contenidos, el tiempo libre, las cuestiones de género, las de formación docente, la coeducación, la educación especial, las actividades compensatorias, la higiene y la alimentación, todas preguntas vigentes para las que entonces hubo respuestas que no siempre podemos pensar como viejas.

Leerlas en clave actual es un desafío que abre a revisiones y a nuevas interpretaciones. Contar con competencias que permitan reconstruir los nichos de espacio - tiempo que las originaron, dimensionarlas a las demandas actuales de los sistemas educativos y transmitir las a nuevas generaciones de docentes son formas de ejercer las posibilidades de aprender a aprender y sobre todo de aprender para enseñar.

Con el título de Hallazgos se publica una columna mensual permanente www.bnm.me.gov.ar. Refieren a materiales especiales respaldados en la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), creada en el marco del proyecto modernizador impulsado por la generación del ochenta que otorgó un lugar central al sistema educativo, dio impulso a la alfabetización, la construcción de escuelas, la formación de docentes, la compra de libros y material didáctico de avanzada, estimuló la lectura y a la creación de bibliotecas. La BNM desde su creación jugó un papel importante en las políticas del Consejo Nacional de Educación primero y del Ministerio de Educación luego. (A partir de BNM Institucional)

LIBRO: CURRICULUM PRESENTE, CIENCIA AUSENTE. NORMAS, TEORÍAS Y CRÍTICAS.

Graciela FRIGERIO

Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1991.

Graciela FRIGERIO: En la actualidad es profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, y presidenta del Centro De Estudios Multidisciplinarios (CEM), de la que es miembro fundador. Directora de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Y asesora en materia de posgrados de la Secretaría Académica de la misma universidad. Miembro de la Comisión de Posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional.

A nivel de posgrado desempeña las siguientes actividades: Miembro de la Comisión Académica del Convenio (CEM. UNER. París 8) DEA y Doctorado. Directora y Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales, mención en Gestión Educativa, FLACSO, Sede Académica Buenos Aires. Profesora del Seminario de Formación en Materia de Gestión Institucional, Secretaría de Extensión Universitaria UBA.

Luego de finalizar la licenciatura en Ciencias de la Educación, en el año 1975 se radicó en Francia hasta 1986, país en el cual realizó su Doctorado en Ciencias de la Educación y los posgrados en Pedagogía y Psicoanálisis (Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Paris V, Sorbonne. Diplome d'Études Approfondies en Sciences de l'Éducation, Option: Sociologie, Université de Paris V. Sorbonne. Diplome d'Études Approfondies, Spécialité Psychologie et Sciences l'Éducation. Option: Pédagogie et Psychanalyse, Université de Paris X).

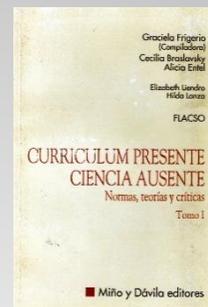
Al volver a Argentina, fue asesora de la Secretaría de Educación del gobierno porteño de Fernando De la Rúa, y desde allí impulsó las escuelas ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) y fortaleció la Escuela de Capacitación Docente.

Es autora de numerosos libros y publicaciones, y actualmente inició su propio sello editorial del CEM, Del Estante. Cuenta con su propio programa radial: "Experiencias Registradas" que conduce todos los domingos a

las 21 hrs, por Radio Nacional, con el periodista Fernando Pazos.

Currículo Presente, Ciencia Ausente es una colección de varios tomos que pretende abarcar las problemáticas del nivel medio, referidas al currículum, la didáctica, los planes educacionales, los programas de enseñanza, los materiales de apoyo, la evaluación del programa, los modelos educativos, la enseñanza de la ciencia, la enseñanza de la historia, de la biología, de la educación física, entre otras.

En su primer tomo, "Normas Teorías y Críticas" Graciela Frigerio compila, textos escritos por Cecilia Braslavshy, Alicia Entel, Elizabeth Liendro e Hilda Lanza. Allí propone abordar los aspectos teóricos del currículum, sus diversos diseños y tipologías.



CAPÍTULO 1: "CURRÍCULUM, NORMAS, INTERSTICIOS, TRANSPOSICIÓN Y TEXTOS".

Graciela FRIGERIO

Plantea los siguientes interrogantes: ¿Qué es el currículum?, ¿Por qué es relevante un contenido, es decir porqué priorizamos un contenido y no otro?

(Zabalza), ¿Cómo realizamos el recorte de los contenidos? ¿Qué es la transposición didáctica? (Chevallard). ¿Cómo es el proceso de construcción curricular?

Destaca que los contenidos son eje de las cuatro perspectivas que definen al currículum, y que el tratamiento de los mismos, es decir su importancia, radicaría en dos miradas o enfoque distintos según privilegie su beta reproductiva, en la cual los conocimientos se enseñan en forma aislada de su contexto (vertiente perennealista), a diferencia del enfoque transformador, que recontextualiza los contenidos de acuerdo sea su medio de producción y considera fundamental la actualidad y vigencia de los mismos (perspectiva esencialista). Asimismo, considera que en toda institución escolar existe una tensión entre lo instituido (lo prescripto) y lo instituyente (los actores). De manera tal que de acuerdo a cómo intervengan los actores en determinada institución, y a cómo operen en sus intersticios, es decir espacios libres de normas, los conocimientos tenderán a establecerse como depósitos estancos, o a contribuir con puntos de articulación.

El currículum en tanto norma organizadora de las prácticas educativas estaría conformado por distintos niveles, desde las conductas escolares más manifiestas hacia las más latentes. Es decir, desde el Currículum Prescripto, hacia el Currículum Oculto. También el Currículum Nulo. Y en su aspecto más abarcador, enlazando el currículum prescripto, la propuesta editorial, y la cultura docente, nos presenta el currículum Real.

Éste cerco cognitivo que crea la norma, tiene la ventaja de sistematizar el conocimiento según las demandas sociales de una educación equitativa, asegurando que todos adquieran el mismo capital cultural. Su función es estructurante.

Asimismo, hace uso del concepto de Transposición Didáctica, para dar cuenta que, en el proceso de transformación del conocimiento, existe la condición de que por más creativo que intente ser un profesor, debe tener como parámetros al genoma cultural y al conocimiento científico. Es patrimonio del profesor, pero también del experto elaborador del currículum, en las diferentes esferas del sistema educativo, la existencia de diversas transposiciones didácticas, como así también lo son las que diseñan los autores de los manuales escolares.

Finalmente señala que es responsabilidad del docente ejercer vigilancia epistemológica, y tener cuidado con transposiciones de transposiciones tal como se presentan en los manuales. Hay muchos riesgos que se corren sino se ejerce Vigilancia Epistemológica, y para ello contamos con las fuentes bibliográficas originales, que son nuestro referente para evaluar si la distancia es tan grande respecto de lo que enseñamos. Es así que podrían existir dos riesgos:

- 1) Ocultar el proceso de la transposición, es decir tomar al conocimiento escolar como si fuese erudito y absoluto, creando un problema de validez del conocimiento y de sustitución patológica por creación de falsos objetos.
- 2) La negación del envejecimiento biológico y moral del conocimiento, la ilusión ahistórica que produce alienación en las instituciones.

Frente a tales inconvenientes la autora nos sugiere recontextualizar el conocimiento, es decir descubrir el escenario socio-histórico de su creación, y los interrogantes a los que intentaba responder.

LIBRO: LAS NUEVAS TECNOLOGIAS Y EL FUTURO DE LA EDUCACION.

José Joaquín BRUNNER y Juan Carlos TEDESCO (Compiladores)

Septiembre Grupo Editor. Buenos Aires, 2003.

Juan Carlos TEDESCO: Nacido en Argentina, en 1944, realizó estudios de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Obtuvo su grado de licenciatura en 1968. Se desempeñó como profesor de Historia de la Educación en las Universidades de La Plata, Comahue y La Pampa, donde también ocupó el cargo de secretario académico. En 1976 ingresó a la UNESCO como especialista en

política educacional del Proyecto UNESCO/CEPAL "Desarrollo y Educación en América latina y el Caribe", donde fue responsable de las investigaciones sobre educación y empleo. Entre 1982 y 1986 se desempeñó como Director del CRESALC (Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe). A partir de 1986 fue nombrado Director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), cargo que ejerció hasta 1992. Desde 1992 hasta 1997 se desempeñó como Director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra. Actualmente es el Director de la sede regional del

Instituto Internacional de Planificación de la Educación en Buenos Aires.

Tiene numerosas publicaciones de libros: entre ellos se destacan: Educación, sociedad en Argentina: 1800-1945 (Buenos Aires, 1972); El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-82 (Buenos Aires, 1983); Santillana, 1995 (en cooperación con E. Schiefelbein); El Nuevo Pacto Educativo, Anaya, 1995.

José Joaquín BRUNNER: es profesor-investigador del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (ICSO) de la Universidad Diego Portales, miembro del Consejo Directivo Superior de esta Universidad, y Presidente del Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar con sede en la Fundación Chile. Es miembro del Steering Committee de la Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC) radicado en la UNESCO y del Consejo Asesor Internacional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA). Forma parte, además, del grupo de trabajo sobre Transformación de las Universidades Públicas creado por el Social Science Research Council de los Estados Unidos. Integra el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad y es miembro de los Directorios de la Fundación Paz Ciudadana y la Fundación PROhumana.

Habitualmente escribe en medios de prensa y tiene una activa participación en el debate público de su país. Como autor o coautor ha publicado 35 libros y ha editado o coordinado 6. Es autor asimismo de capítulos en más de 100 libros. Ha publicado más de 130 artículos en revistas académicas y de divulgación académica. También es consultor de políticas de educación superior en 26 países de América Latina, África, Europa Central y del Este, Asia Central y Europa Occidental.

Cecilia BRASLAVSKY: pedagoga argentina contemporánea. Posgraduada en la Universidad Karl Marx de Alemania del Este. En 1997 era la responsable de los equipos técnicos que elaboraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC), pedagoga. Desde el 2000 ocupaba en Suiza la titularidad de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco.

Apenas egresó, primero del tradicional Colegio Nacional de Buenos Aires y después de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, ha sido defensora de la escuela pública.

Al regreso del exilio se había integrado a FLACSO y junto con Juan Carlos Tedesco escribió uno de los libros claves para entender lo que había pasado en las escuelas mientras reinaba el terrorismo de Estado: El proyecto educativo autoritario.

Desde la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Braslavsky coordinó la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes. Hizo aportes teóricos al análisis de la educación, contribuyó a formar especialistas en FLACSO y en la UBA y aportó al diálogo educativo internacional como directora en la UNESCO. Murió en el año 2006 en Ginebra a los 53 años.

En este libro se presenta el resultado de los análisis y las discusiones que se dieron en el Seminario Internacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías organizado por el IIPE - UNESCO - Buenos Aires entre los días 21 y 23 de noviembre de 2001 en Buenos Aires. En el Seminario participaron investigadores, tomadores de decisiones, líderes en innovaciones y experiencias educativas, dirigentes de empresas de producción de recursos tecnológicos y funcionarios de agencias internacionales de cooperación. Se presentan distintas posturas en cuanto a la reflexión sobre el significado social, cultural, político y económico de los cambios aportados por las nuevas tecnologías y la aplicación de estas nuevas tecnologías a las prácticas en el sistema educativo tanto desde el punto de vista pedagógico como de las políticas públicas. Se entiende que es mucho más rápido distribuir equipos que cambiar actitudes y patrones culturales. Se plantea la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías a la educación como parte de una estrategia global de política educativa. El Seminario permitió apreciar que los países de Latinoamérica están desarrollando importante experiencias con diferentes modalidades de articulación entre el sector público y privado y diferentes modalidades institucionales planteando que probablemente la estrategia más importante en cuanto al acceso de los sectores desfavorecidos a estas tecnologías y que, en este sentido, el papel del Estado es fundamental.



CAPÍTULO II: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS FRENTE A LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA EN UN MUNDO DE INTERDEPENDENCIAS CRECIENTES Y PARCIALES.

Cecilia BRASLAVSKY

La autora se propone, a partir de comentar las ideas que José Joaquín Brunner presenta en el texto "Globalización, Educación y Revolución Tecnológica" en este mismo libro, abordar la temática de la transformación social y educativa que implica la revolución tecnológica. En ese marco resalta el espacio para los componentes humanos, ideológicos y valóricos y para la acción de los agentes sociales. Se pregunta si este cambio va en la dirección de una sociedad de conocimiento, señalando que nada es independiente de la acción social y política. Propone que esta nueva utopía tome forma de "círculo virtuoso" que posibilite la integración de todas las personas en un mismo mundo y que reemplace a los dos círculos viciosos cada vez más separados que se están construyendo en la sociedad actual; el de la inclusión sobreexigida y sobrecompetitiva contra el de la exclusión, la pobreza, degradación ambiental, sanitaria y educativa. En el texto se hace una somera revisión de hipótesis sobre la historia y la teoría de la educación moderna recuperando las distintas revoluciones educativas y planteando que estamos ante una sexta revolución. Propone revisar diversos escenarios educativos posibles: escenario de desintegración, escenario de repliegue privado, escenario de mercado, escenario de sistema piramidal, escenario comunitarista y escenario reticular proponiendo este sistema "reticular" como posibilidad de acercarse a la utopía social del círculo integrador. Se realiza el ejercicio de ver la incidencia de cada uno de los escenarios enunciados con diez posibles políticas educativas en relación a la ausencia en la toma de decisiones, informatización de los ministerios, portales, provisión de software y

hardware, provisión de videos y televisores y financiamiento a profesores para compras de PC, dotación de energía, conexión telefónica, reinención de las profesiones de enseñanza y de las formas de desarrollo curricular. Es necesario para enfrentar este desafío la investigación y la puesta en marcha de experimentos diseñados para generar nuevas prácticas y teorías. Este nuevo ciclo de la revolución tecnológica abre más oportunidades y queda mucho que elaborar para construir las mejores.

LIBRO LA EDUCACIÓN, PUERTA DE LA CULTURA

Jerome S. BRUNER

Aprendizaje Visor Editorial. Madrid, 1997.

Jerome S. BRUNER nació el 1° de octubre de 1915 en Nueva York, Estados Unidos de América. Es psicólogo y educador. Su trabajo en relación a la percepción, el aprendizaje, la memoria y otros aspectos de la cognición han influido en todo el sistema educativo americano. Fue profesor de psicología en Harvard (1952-1972) y ahora trabaja en la Nueva Escuela para la Investigación Social en la ciudad de Nueva York, donde se lo considera pionero de lo que se llama la Revolución Cognitiva (que comenzó en 1960). Bruner ayudó en los comienzos de la reforma educativa en Estados Unidos durante la década del '60 y se desempeñó como Presidente del Comité Consultor de Ciencia durante las presidencias de Kennedy y Johnson. Su libro "El Proceso de la Educación", de 1961, fue y todavía es, una de las guías del movimiento de reforma. Algunas de sus ideas principales son: que el aprendizaje es un proceso activo, social, en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento previo. El estudiante selecciona la información, establece hipótesis y toma decisiones en el proceso de integrar las nuevas experiencias en sus esquemas mentales existentes. El educador debe alentar a sus estudiantes para formular nuevos conceptos por sí mismos. El educador y los estudiantes deben desarrollar un diálogo activo. Plantea 3 principios fundamentales: 1. El aprendizaje debe estar relacionado con las experiencias y el contexto de los estudiantes, de manera tal que haga que el estudiante desee y sea capaz de aprender. 2. El aprendizaje debe estar estructurado de manera tal que el estudiante pueda aprehenderlo fácilmente. 3. El aprendizaje debe ser generado de tal manera que pueda ser extrapolado y le permita al estudiante llenar los huecos de información.

En "La Educación, puerta de la Cultura" (1997) Bruner plantea que entre los desafíos más importantes que se le plantea a la humanidad, figura la tarea de educar a una nueva generación que está atravesando cambios tan rápidos, que no duda en llamar "revolucionarios". El desafío es poder "desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente conservar nuestra identidad local". Tal situación, representaría una carga como nunca antes ha sucedido en la historia.

Y en relación a ello, plantea que la tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. El objetivo de la Educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones.

Entonces plantea como tesis central en esta obra, que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos. Y relaciona lo que da en llamar nueva "psicología cultural" con los problemas que se presentan en la Educación: cuestiones sobre la producción y negociación de significados, sobre la construcción de un "yo", sobre la adquisición de habilidades simbólicas, y fundamentalmente sobre el carácter "culturalmente situado" de toda la actividad mental - aprender, recordar, hablar, imaginar, - todo ello es posible participando en una cultura.



CAPÍTULO 2: "PEDAGOGIA POPULAR".

Jerome S. BRUNER.

En el capítulo dos, J. Bruner usa la expresión "*Pedagogía popular*", que según él se ha vuelto profesionalmente usual, para referirse a "*nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes*", y que afectan nuestras interacciones con otros. Este capítulo trata sobre el modo como los seres humanos conseguimos encontrarnos a través de nuestras mentes. Normalmente esta problemática se expresa también en el aula, las maestras preguntándose, "*¿cómo llego a los niños?*", y los niños diciéndose, "*¿qué es lo que la maestra nos intenta decir?*"

Para investigar esta problemática, sostiene el autor, no es lo más indicado, lo que suelen hacer muchos psicólogos: experimentar con ratas en un laberinto, o probar con alumnos en el laboratorio el aprendizaje absurdo de sílabas, o simular en el ordenador programas de inteligencia artificial. Bastaría con colocarnos en un aula repleta de niños de nueve años y preguntarnos "*qué tipo de conocimiento teórico les ayudaría*", a niños y maestra.

J. Bruner observa que los niños empiezan asumiendo que la maestra tiene el conocimiento y se lo pasa a la clase. Aprenden enseguida que otros niños de la clase pueden también tener conocimiento y que lo pueden compartir. Finalmente, aprenden que, si nadie del grupo "conoce" la respuesta, puedes ir siempre a algún lugar donde encontrarla. Esto último "*es el salto a la cultura como almacenamiento de conocimiento, caja de herramientas o lo que sea*". Es así que cuatro modelos principales han dominado en nuestros tiempos: 1. ver a

los niños como imitadores, la adquisición del "saber-como- hacer". 2. verlos como aprendiendo de la exposición didáctica: la adquisición de conocimiento proposicional; 3. verlos como pensadores: el desarrollo de un intercambio intersubjetivo, y finalmente, ver a los niños como conocedores: la gestión del conocimiento "objetivo". Es importante, según el autor, arrancar de su exclusivismo a las cuatro perspectivas, verlas como partes de un continente más amplio. Es necesario fundirlas en alguna unidad congruente, reconocerlas como partes de un continente común.

LIBRO XVI ANUARIO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UBA.

Varios.

Secretaría de Investigaciones; Facultad de Psicología; UBA. Buenos Aires, 2008

Ana DIAMANT.

Dra. en Ciencias Sociales.

Profesora Titular Regular; Didáctica General; Facultad de Psicología; UBA.

Directora UBACyT PS 028; Programación 2008 - 2010; La traza didáctica. Recuperación de huellas de maestros en la formación de los primeros psicólogos en la UBA (1957- 1966)

Coordinadora del archivo testimonial de la Facultad de Psicología; UBA

Coordinadora de la Sala de Investigadores; Biblioteca Nacional de Maestros;

Ministerio de Educación adiamant@psi.uba.ar; adiamant@me.gov.ar

El Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología se publica desde 1989. Contiene trabajos inéditos de docentes de la Facultad de Psicología relacionados con proyectos de investigación realizados por grupos de investigación de la Facultad y artículos referidos al tema de la investigación en Psicología desde diversas perspectivas.

El material publicado está arbitrado por referencistas nacionales e internacionales. Sus trabajos son registrados por PSICODOC desde el año 2001 (patrocinada por UNESCO, recibe los auspicios de la International Union of Psychological Science, IUPsyS, y es editada por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid) y LATINDEX - Directorio de publicaciones científicas seriadas de América Latina, el Caribe, España y Portugal -, desde el año 2000. Directorio y Catálogo. Es evaluada por CAICYT -CONICET: en el año 2000 recibió la calificación Nivel III y en el año 2003 recibió la calificación Nivel I (26 puntos). Por lo tanto ha sido seleccionada para formar parte del Catálogo de Latindex en CD-ROM, que es una recopilación selectiva de revistas con evaluación de calidad editorial equivalente a Nivel I de Latindex.

Este catálogo fue distribuido en el "World Library and information Congress, the 70 th IFLA General Conference and Council" (Congreso Mundial sobre Bibliotecas e Información, 70a Conferencia General de IFLA - International Federation of Library Association and Institutions) que se desarrolló en Argentina en agosto de 2004.

Por Resolución 1071 de CONICET, el Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA se incorporó al Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas de excelencia. El Núcleo Básico está conformado por el conjunto de las publicaciones científicas y tecnológicas editadas en el país, que poseen mayor calidad editorial y de contenidos y que cuentan con mecanismos de evaluación acorde con criterios internacionales.

A partir de esta resolución, el Anuario de Investigaciones integrará el portal SciELO, una biblioteca electrónica de texto completo, con base de datos e indicadores, que proporciona una forma eficiente de garantizar el acceso a la literatura científica producida en Argentina. El portal incluye procedimientos integrados para medir el uso e impacto de las revistas científicas y su meta es colocar en formato electrónico revistas científicas de alta calidad, en todas las áreas del conocimiento y con texto completo. Este portal forma parte de la Red SciELO integrada por países iberoamericanos.



CAPITULO: RECORRIDOS INICIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PSICÓLOGOS EN LA UBA DE LOS AÑOS '60.

Ana DIAMANT.

Dra. en Ciencias Sociales.

Profesora Titular Regular; Didáctica General; Facultad de Psicología; UBA.

Directora UBACyT PS 028; Programación 2008 - 2010; La traza didáctica. Recuperación de huellas de maestros en la formación de los primeros psicólogos en la UBA (1957- 1966)

Coordinadora del archivo testimonial de la Facultad de Psicología; UBA

Coordinadora de la Sala de Investigadores; Biblioteca Nacional de Maestros;

Ministerio de Educación adiamant@psi.uba.ar; adiamant@me.gov.ar

La Psicología se fue haciendo profesión al tiempo que se hacían los profesionales que de ella se ocuparían.

Los primeros psicólogos formados en la UBA debieron consolidar su identidad en un campo disciplinario preexistente - la salud mental - habitado por otros profesionales. Tuvieron el desafío de la originalidad, la adecuación laboral y académica, la legitimación de un título y de una habilitación.

De las narraciones de protagonistas y testigos, surgen los avatares de esos tránsitos, cuando no había egresados, ni actividades probadas ni campos de inserción delimitados. También se recuperan los cambios generacionales profundos que se produjeron en un período corto, hasta llegar a las primeras experiencias de psicólogos enseñando a psicólogos y al establecimiento de modelos de identificación que fueron transformándose en el tiempo.

Hasta entonces, sus formadores ocuparon lugares predominantes que se mantuvieron en las memorias, entre ellos - no son los únicos - José Bleger y José Itzigsohn.

LIBRO: ESCUELAS CON RESULTADOS DESTACABLES. UN ESTUDIO CUALITATIVO.

Ana DIAMANT y M. E. ARRIETA.

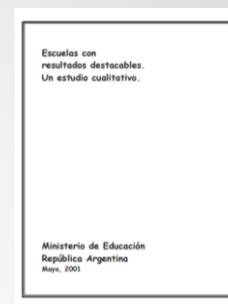
Ministerio de Educación - UNESCO. Buenos Aires, 2001.

Ana DIAMANT es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación; Doctora en Ciencias Sociales; Profesora Titular Regular, Cátedra Didáctica General, Facultad de Psicología, UBA; Directora de Proyectos UBACyT; Coordinadora de la Sala de Investigaciones de la Biblioteca Nacional de Maestros; Ministerio de Educación.

Se trata del relato de una experiencia realizada desde el Ministerio de Educación de la Nación y promovida por UNESCO en el marco de las actividades realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación.

La estructura del informe puede entenderse desde una lógica de complejidad creciente, a partir de las características de tamaño, categoría funcional, conformación del equipo que se desempeña y número de alumnos de los establecimientos estudiados, así como también del tipo de localidad en el que están insertos.

La escuela N° 4332 "7 de Mayo" en Salar de Pocitos, Departamento de Los Andes en la Provincia de Salta, funciona con una única docente, maestra, directora, gestora social. Sus alumnos son pocos y provienen de familias en algunos casos migrantes y en otros desarticuladas por los múltiples traslados, sobre todo de los hombres, en busca de trabajo. Se trata de un pueblo solo, de niños, de mujeres y de viejos solos, de una enseñante sola. Cada uno, desde sus expectativas y posibilidades, tratando de sobrevivir y, en algún sentido, de romper con esas condiciones impuestas y aceptadas históricamente con resignación. En todos los casos y para todos los protagonistas, se trata de una experiencia desde la soledad.



La escuela N° 97 "Advertano Lucio Castro" en Aldea Las Pampas, Área de Frontera de Río Pico en la Provincia del Chubut, funciona con un equipo docente consolidado y convencido del proyecto que están desarrollando. Lo integra un maestro por ciclo, con varios cursos en cada uno y un director maestro, también a cargo de un ciclo. Recibe la visita regular de un profesor itinerante cada mes y medio. La aldea, ubicada en un paraje de una belleza física incomparable, la constituyen una treintena de casas unifamiliares de aspecto humilde pero internamente dotadas de las comodidades mínimas, al decir de los propios habitantes. Llegar allí es una empresa difícil y costosa. Las lluvias y el desborde del río cortan muchas veces la posibilidad de acercamiento. Las llamadas desde el único teléfono semi - público es un costo que pocos pueden afrontar. Sus habitantes salen poco. Los maestros tampoco lo hacen, solo dos veces al año, cuando en período de vacaciones retornan a sus hogares de origen. Visitas casi no hay. La vida intensa de los pobladores, la actividad efervescente de la escuela y las comunicaciones internas entre los pobladores, contrastan con la sensación y la situación real de aislamiento.

La escuela N° 86 "José Hernández" en El Alamito, Departamento de Aconquija en la Provincia de Catamarca, podría considerarse "grande" en relación a las dos anteriores. Y esto es así por el tamaño y población que la rodea, por el espacio territorial que ocupa, por la cantidad de aulas con que cuenta, por la matrícula real de alumnos, por los docentes que conforman el equipo, uno por grado, una directora y varios profesores especiales. Pero todo esto convive en un extraño desajuste. Los niños van a clase mientras el turismo está en su apogeo. Cuando más se necesita, en el invierno crudo, casi no hay trabajo porque las casas de los veraneantes están cerradas. Las familias estables y numerosas viven en construcciones pequeñas y precarias, mientras que los turistas, por poco tiempo cada año, lo hacen en algunas que impactan por su aspecto, extensión y comodidades. En el momento en que la dinámica escolar debiera entrar en rutina, comienza el carnaval. En una zona en que la posibilidad productiva estaría dada por pequeñas explotaciones agrícolas o ganaderas, la única posibilidad de estudio superior está dada por una tecnicatura en Administración de empresas. En síntesis, las actividades de enseñar y aprender, discurren en el centro de una gran contradicción. En los tres establecimientos se encuentra la condición de contexto desfavorable acompañada por proyectos institucionales pujantes y exitosos. Haberlos recorrido y penetrado permitió, por lo menos en parte, describirlos e interpretarlos.

A partir de ello fue posible establecer, aun provisionalmente un listado de factores -ilustrado por testimonios y documentos- que posiblemente expliquen los logros encontrados en los establecimientos visitados.

Se presentan las fuentes consolidadas a partir de entrevistas, observaciones, registros de reuniones grupales, documentación y fotografías que, además de permitir la contratación de las opiniones vertidas con la realidad, ilustran.

El procedimiento seguido para la identificación de factores que explican los logros alcanzados en estas escuelas fue el siguiente:

1. Observación general del establecimiento, las clases y los recreos pactados al iniciar el estudio y participación en los grupos focales.
2. Realización de entrevistas a informantes calificados.

3. Identificación de los posibles factores asociados al rendimiento escolar.
4. Discusión y revisión de los factores seleccionados con el personal directivo y/o docente (por eso se transcriben las porciones de entrevistas que son ilustrativas al respecto).

1. Testeo de los factores en nuevas observaciones y grupos focales.

Las categorías de análisis que se utilizaron para la interpretación de la información fueron las siguientes:

- los rituales en la institución y en el salón de clase,
- los mecanismos de legitimación de la actuación docente, del desarrollo de las clases y del contenido dentro y fuera de la escuela,
- las formas de explicitación y de valoración del saber en el aula,
- el impacto producido por el lenguaje (todos los lenguajes) en tanto transmisor y evidencia del éxito del aprendizaje y de la enseñanza. Arribar a ellas fue posible por la combinación de dos enfoques que sostuvieron la recolección de la información y el análisis de la misma.

Son ellos:

- el etnográfico, que orientó el modo de penetrar la realidad y de reconocer la actividad,
- el semántico que puso las bases para la interpretación de lo que de la actividad se recuperaba. La información obtenida fue ordenada según rangos de significatividad a partir de dos tipos de análisis:
- el que daba cuenta de la recurrencia con que los hechos se sucedían,
- el de la relevancia de los fenómenos que se reiteraban.

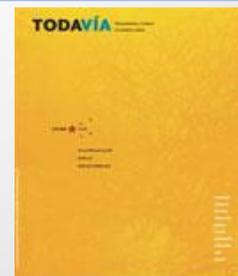
REVISTA TODAVÍA N° 8 . Agosto de 2004

Inés DUSSEL.

Publicación de FUNDACIÓN OSDE, Buenos Aires, Argentina, Agosto de 2004, pp.34-39. Dirección General: Tomás Sánchez de Bustamante, Dirección Ejecutiva: Omar Bagnoli
<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia22/8.dusselnota.html>

Inés Dussel es investigadora principal del Área Educación de FLACSO y Profesora Asociada en la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés de Argentina. Su formación académica incluye: Ph.D. Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison; Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires, Argentina; M.A. en Educación y Ciencias Sociales de FLACSO/Argentina. Dirigió el proyecto de acción: "Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas: Producción de materiales y formación docente" financiado por la Fundación Ford. Entre sus más recientes experiencias en investigación destacan: directora del Proyecto de Investigación en Áreas de Vacancia: "Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", financiado por el FONCyT, Agencia de Investigaciones Científicas y Técnicas, Ministerio de Educación de la Nación; co-directora del proyecto: "¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica en el mejoramiento de los sistemas educativos en América Latina?", financiado por el Fondo de Investigaciones Educativas PREAL- Global Development Network. De su experiencia docente reciente destaca: Profesora del Seminario de Maestría: "La escuela como organización", Maestría en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés; Profesora del Seminario sobre "Escuela, currículum y cultura: debates contemporáneos", Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO/Argentina. Ha escrito 5 libros, compilado 3, y publicó más de 40 artículos y capítulos de libros en medios argentinos e internacionales. Actualmente es directora académica junto con Luis Alberto Quevedo del Diploma Superior en Educación, imágenes y medios de FLACSO.

La Revista de la Fundación OSDE, comenzó a publicarse en mayo de 2002, luego de la realización, en años anteriores, de seminarios referidos a temas cruciales en la situación latinoamericana. Procura poner en contacto a un público amplio con la producción cultural de la región.



ARTICULO LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD: UN DEBATE NECESARIO.

Inés Dussel

La autora plantea algunas reflexiones sobre la escuela y la diversidad, interrogando qué hay de verdaderamente integrador en el discurso educativo actual.

Sostiene que la idea de igualdad fue uno de los pilares de la expansión de los sistemas educativos modernos. En él todos debían ser socializados según un patrón único sin importar nacionalidad, origen o clase social. En este proceso la igualdad es sinónimo de homogeneidad, de una identidad común que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Quienes persistían en afirmar su diversidad eran percibidos como una amenaza para la identidad colectiva o como seres inferiores.

Dussel plantea que este consenso comienza a quebrarse en la posdictadura. En los años '80 comienzan a surgir discursos democratizadores y participativos que logran articular otras formas de convivencia y generar ciertos replanteos sobre el sujeto del aprendizaje.

La "atención a la diversidad" asume un lugar privilegiado en las políticas educativas desde mediados de los noventa, promoviendo la atención a la pluralidad a través de discursos multiculturales, pero sin interrogarse por

las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión.

Los sentidos que circulan sobre la diversidad entre los docentes es leída como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta.

La autora plantea la urgencia de habilitar otros sentidos y prácticas sobre la diversidad en la escuela. Sostiene que "Incluir" y "asistir" son verbos que se relacionan con la atención a la diversidad. Los "diversos", los pobres, los excluidos deben ser asistidos y contenidos ante la profundización de la fractura social. Si bien esto último no es un problema meramente educativo, la generación de espacios de diálogo y de aprendizaje conducidos desde la escuela amplía lo que se entiende por cuidar, asistir y enseñar.

La autora se pregunta ¿Qué significa incluir al otro? ¿Qué necesitan saber hoy los docentes para educar de otra manera?

La pregunta por la justicia es la que quizás esté faltando en el debate sobre la diversidad en la educación. Se trata de un interrogante político y ético. No despreciar al diferente, al diverso, significa confiar en que puede ser educado antes que dé pruebas de ello.

LIBRO: VIOLENCIAS Y CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS.

Daniel MÍGUEZ (compilador).

Paidós Editores - Tramas Sociales N° 46. Buenos Aires, 2008. ISBN 978-950-12-4546-5.-

Daniel MÍGUEZ: es Licenciado En Sociología por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Antropología Social por la Universidad Libre de Ámsterdam. Investigador del Conicet. Coordinador del Observatorio de Violencia en Escuelas y miembro del Centro de Investigaciones Etnográficas en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación son, entre otras, la violencia, la religiosidad, la educación y cultura política en sectores populares urbanos.

Lucía LIONETTI: es Licenciada en Historia por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Doctora en Historia por la Universidad

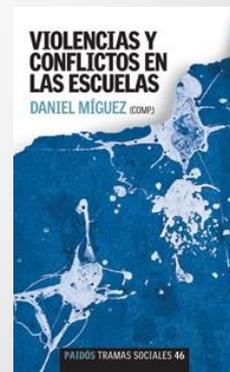
Autónoma de Madrid. Investigadora del Instituto de Estudios Histórico- Sociales y Docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ha investigado sobre procesos de conformación del sistema educativo nacional a principio del siglo XX.

Paola VARELA: es Profesora de Historia por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente está realizando una tesis sobre el sistema educativo argentino en la década del 1930.

Paola GALLO: Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires y diplomada en Estudios Avanzados en Cultura y Sociedad (Instituto de Altos Estudios Sociales- Universidad Nacional de San Martín). Becaria del Conicet, se encuentra realizando su tesis de Doctorado en Historia (Instituto de Estudios Histórico- Sociales, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Desarrolla su trabajo de investigación en el campo disciplinar de la historia de la educación

El libro es una compilación de las presentaciones efectuadas en las Jornadas "Violencia, culturas institucionales y sociabilidad" organizadas conjuntamente por el programa de Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y el Observatorio de Violencia en las Escuelas. Se reúnen trabajos realizados por investigadores de distintas universidades nacionales que abordan el tema desde múltiples enfoques y teniendo en cuenta distintos aspectos que convergen en la dinámica escolar. Los trabajos que se presentan ofrecen esa diversidad. Algunos constituyen panoramas generales y son más de tipo teórico; otros ofrecen estudios de casos y otros analizan la evolución de los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa en diferentes décadas. Todos tiene en común un aspecto: permiten descubrir los supuestos a partir de los cuales el tema de la violencia es percibido colectivamente.

El texto se organiza así en tres ejes. La cuestión de qué consideramos violencia (no habiendo uniformidad en la opinión de los diferentes actores escolares); cuáles son los condicionamientos sociales que inciden en el fenómeno; y cómo ha ido variando generacionalmente en la institución escolar, no sólo lo vincular sino también los sistemas perceptivos de los propios protagonistas en ella.



CAPITULO: INTRODUCCIÓN: ¿VIOLENCIA EN ESCUELAS? LA CUESTIÓN EN PERSPECTIVA.

Daniel MÍGUEZ.

Se analizan tres dimensiones de la cuestión de la violencia en las escuelas. Primera, a qué se considera violencia. Al ser éste un término polisémico, el problema opera a dos niveles. Por un lado, contrastes entre las definiciones que dan los propios integrantes de la comunidad educativa. Por otro, en el campo teórico coexisten múltiples definiciones del término que se exploran, buscando una postulación o combinación que posea mayor capacidad explicativa. Una segunda a revisar, está constituida por los condicionamientos sociales, y de allí, la necesidad de considerar la extendida tesis de que la violencia en las escuelas se asocia a los grados de pobreza (y estructuras actitudinales relacionadas con ella) de la población que la institución atiende. La tercera es la dimensión diacrónica. Se da por supuesto que los niveles notables de violencia, se relacionan con la evolución actual de la sociedad contrastando notoriamente con el funcionamiento pasado del sistema escolar argentino. A partir de estos tres nodos problemáticos, se revisa y refinan las nociones implícitas a partir de las cuales se piensa la violencia y el conflicto en las comunidades educativas.

CAPÍTULO N° 6: LAS INSTITUCIONES ESCOLARES: ESCENARIOS DE CONFLICTOS, CRISIS DE

AUTORIDAD Y TRANSGRESIÓN A LA NORMA (1882- 1940)

Lucía LIONETTI y Paola VARELA.

Se indagan dentro del período investigado, problemáticas en torno la cuestión de la autoridad, las manifestaciones de violencia y los conflictos interpersonales. También la relación entre las instituciones escolares y la comunidad. Revisión que implica cuestionar algunos lugares comunes y presupuestos compartidos respecto a considerar a la escuela pública de fines del siglo XIX y comienzos del XX, como una institución más eficaz en cuanto conseguir los objetivos ideados, y por tanto, menos conflictiva en su propia convivencia y en su relación con la comunidad, comparativamente con las experiencias educativas actuales. Con numerosos relatos de testigos, citas de periódicos de la época, presentación de propuestas de dirigentes de esos tiempos, contribuciones de la propia historia de la educación, se reflexiona finalmente que todos han contribuido a sellar una imagen de la escuela pública como exitosa, contrastando en todo sentido con la de nuestros tiempos. Sin dejar de señalar logros evidentes, se da cuenta también que ese escenario educativo en todos sus niveles fue más conflictivo, controvertido y cuestionado de lo que hasta ahora se creyó, ya que los conflictos, así como las formas de mediación y negociación con los que se pretende recomponer el orden, son parte de lo cotidiano en una institución.

CAPÍTULO Nº 7: " DE CUANDO LAS MAESTRAS ERAN BRAVAS" UN APUNTE SOBRE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Paola GALLO.

En este capítulo, se presenta el resultado parcial de una investigación más amplia destinado a analizar los cambios en las relaciones de autoridad en las escuelas primarias entre 1945 y 1983. La propuesta implica recuperar sentidos y experiencias respecto a la violencia en la escuela, a partir de relatos de quienes fueron alumnos y docentes de una escuela primaria de la ciudad de Tandil (caso testigo). Se comienza explicitando las nociones de autoridad y violencia que enmarcaron la investigación. Después se enfocan aquellas expresiones y experiencias relatadas que dan cuenta de la violencia y la autoridad en la escuela para rescatar los sentidos atribuidos por los actores a una y otra. Finalmente se plantea la posibilidad de repensar la temática de la violencia en las escuelas como un fenómeno relativamente novedoso, a partir de los aportes de la investigación, ya que la violencia existe en las escuelas porque nunca dejó de estar presente en ellas. Sí han cambiado sus formas y modalidades, destinatarios y ejecutores.

LIBRO: VARIACIONES PARA EDUCAR ADOLESCENTES Y JÓVENES.

Débora KANTOR.

Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2008. ISBN 978-987-1335-16-9.-

Débora KANTOR es Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora visitante del Área Sociedad Civil y Desarrollo Social, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Coordinadora académica en la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM). Aportando desde su amplia experiencia, asesora en proyectos de educación formal y no formal. Consultora para OPS-CLAP; Fundación W. K. Kellogg, Coordinadora del Programa Fortalecimiento de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y del Proyecto Centro de Actividades Juveniles del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El presente libro propone reflexionar sobre las prácticas educativas en que se involucran los adolescentes y los jóvenes, como representantes de las nuevas generaciones. Con adultos que añoran el tiempo pasado y que no saben qué hacer con el presente y a quienes el futuro prejuiciosamente provoca temores. Pensando la educación formal y la no formal qué aportes pueden proponer para que "los nuevos" puedan participar autónomamente, siendo acompañados, soportados y por qué no provocados por los adultos. En los diferentes capítulos se abordan diversos temas, pero el eje transversal se instala en preguntas guías sobre el qué hacer y cómo hacerlo, sin recetas y apoyada en su experiencia la autora promueve hipótesis, conceptos y preguntas que encontrarán posibilidades valiosas según los actores que interactúen en los variados escenarios y contextos educativos. La propuesta se basa en poder sostener una responsabilidad: en estos tiempos de injusticia promover desde los adultos experiencias educativas significativas para nuestras jóvenes generaciones.

Los capítulos son 6:

1. Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes.
2. Puntuaciones sobre consumos y producciones culturales de adolescentes y jóvenes.
- 3- Adultos en jaque.
4. El mandato de la prevención en discusión.
5. La participación y el respeto de los intereses: la complejidad de un enunciado.
6. A propósito de la << otra >> educación.

Incluye una sección de diálogos con profesionales que tienen una basta trayectoria tanto en el trabajo directo con adolescentes y jóvenes como en la coordinación de proyectos y equipos a cargo de grupos y actividades, ellos son

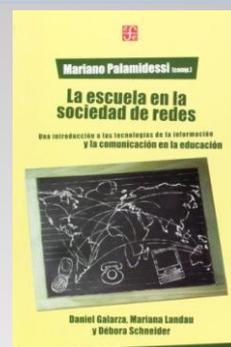


<p>Sergio Canosa, Rolando López, Marcelo Zanelli, María Ana Monzani, Graciela Soler y Paula Goltzman. El prólogo a cargo del Dr. Estanislao Antelo, describe y valora la presente obra con su habitual profundidad.</p>	
<p>CAPÍTULO Nº 3: ADULTOS EN JAQUE.</p>	
<p>Débora KANTOR.</p>	
<p>La autora presenta un entramado de conceptos referentes a la autoridad, la responsabilidad, la convivencia, la posibilidad y el desafío que tienen los adultos en las instituciones educativas donde jóvenes y adolescentes son los sujetos del aprendizaje. Se propone pensar el lugar del adulto como educador, posibilitando procesos formativos relevantes con todas las incertidumbres inexorables y generalizadas que lo habitan. Un adulto que quiera y que pueda ser aquello contra lo que los jóvenes se puedan apoyar y también aquello con lo que puedan confrontar. A partir de conceptos claramente desarrollados, se plantea la construcción de ese lugar comprometido que debe ocupar el adulto para posibilitar los aprendizajes de los "nuevos", en el marco de los actuales escenarios para seguir habilitando, acompañando, cambiando, y definitivamente educando. Sin dejar de valorar el pasado, pero sin añorarlo, a fin de poder encontrar nuevos caminos para recorrer con las nuevas generaciones que posibiliten procesos valiosos en los nuevos y complejos contextos de este siglo. Al final del capítulo se exponen tres posturas imperdibles para ayudar a comprender diferentes maneras de presentarse como adultos con autoridad, compromiso y responsabilidad.</p>	
<p>CAPÍTULO Nº 5: LA PARTICIPACIÓN Y EL RESPETO DE LOS INTERESES: LA COMPLEJIDAD DE UN ENUNCIADO.</p>	
<p>Débora KANTOR.</p>	
<p>El título del capítulo refleja el tratamiento del tema de la participación desde la dificultad y la imposibilidad real en las prácticas para promover una auténtica participación de adolescentes y jóvenes en los procesos educativos. Formular y proponer tareas conjuntas y participativas suele ser una mera manifestación de una intención, posiblemente debido a las regulaciones, las normas, la imposibilidad del adulto para ofrecerse, la dificultad para depositar confianza en los adolescentes y jóvenes da como resultado que las prácticas participativas suelen estar dentro de limitaciones impuestas y sumisiones hacia los adultos. De esta manera se entiende por qué no se logra convocar y movilizar a los estudiantes a participar: tal práctica no es genuina. Promover la participación de jóvenes y adolescentes es una maniobra educativa atravesada por la acción pedagógica, en donde la asimetría con el adulto propone un lugar de referencia y de posibilidades con sentido, donde la autoridad enmarca una relación respetuosa y confiable. Dentro de este contexto se plantea la diferencia entre ser objeto o ser sujeto de la participación. Nuevamente la autora pone en primera plana el lugar de la responsabilidad y el compromiso para poder sostener este lugar de adulto que propicia la participación de las nuevas generaciones hacia el logro de su emancipación, en donde la generosidad, el afecto y la confianza son necesarios para posibilitar y habilitar un poder ser auténtico y genuino de las nuevas generaciones. Con todo el trabajo que estas prácticas requieren. En los tres posturas de este capítulo Kantor cuenta un pedacito de su experiencia: en un taller de mujeres adolescentes y en la colonia Zumerland. También presenta parte de un artículo de Efrón, que tomando planteos de Foucault, propone ilustrar la subjetividad de los jóvenes más vulnerables y maltratados, así como de sus posibilidades de salir adelante y superar las barreras.</p>	
<p>LIBRO: LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD DE REDES. UNA INTRODUCCION A LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACION.</p>	
<p>Mariano PALAMIDESSI.</p>	
<p>Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2006.</p>	
<p>Mariano PALAMIDESSI: Doctor en Educación (Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil), Licenciado en Ciencias de la Educación. (Universidad de Buenos Aires) y Profesor para la enseñanza primaria. Es Investigador Principal en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Sede Académica Argentina) y Consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-Buenos Aires). Se ha desempeñado como profesor en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Quilmes. Fue Director de la Unidad de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Nación (2000-2001) y Coordinador General de la Universidad Virtual de Quilmes (1998- 1999). Ha publicado El ABC de la tarea docente, Aique, Buenos Aires, 1998 (en colaboración con Silvina Gvirtz) y autor de varios artículos. Sus áreas de trabajo se vinculan con la teoría, la historia y sociología del currículum y del discurso pedagógico.</p>	
<p>La expansión generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los últimos años del siglo XX y comienzos del siglo XXI ha contribuido a modificar la vida de los países y la experiencia de las personas. La actual sociedad globalizada, organizada en redes que trascienden fronteras y culturas, ha impulsado la introducción de dichas tecnologías en las políticas y prácticas educativas. A pesar de que este proceso cuenta con dos décadas de desarrollo en las escuelas de América Latina son escasos los análisis sistemáticos al respecto. La escuela en la sociedad de redes se ocupa de las formas y los alcances de la</p>	

integración de estas técnicas prometedoras pero en absoluto neutrales. ¿Qué transformaciones produce el advenimiento de la Sociedad de la Información en las naciones y en sus sistemas educativos? ¿Cómo ha sido la política de incorporación de las TIC en la Argentina en comparación con otras experiencias latinoamericanas? En el marco de la concepción de "inteligencia distribuida" Se analizan las destrezas necesarias para enseñar y aprender en entornos digitales. Del mismo modo, se esclarecen las presiones e incertidumbres que el escenario presente provoca en los docentes y se reflexiona sobre el sentido y la importancia de promover esta nueva alfabetización.

Alejada de las posiciones apocalípticas o acríicas características de los primeros momentos de las revoluciones tecnológicas, La escuela en la sociedad de redes concibe la introducción de las TIC y el desarrollo de redes como parte de una estrategia nacional tendiente a resolver los problemas aún pendientes de la escolarización básica de la población latinoamericana".

Trata de las formas y los alcances de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al mundo de las escuelas, estableciendo claramente que no son neutrales. Analiza las destrezas necesarias para enseñar y aprender en entornos digitales. Esclarece las presiones e incertidumbres que el escenario presente provoca en los docentes y reflexiona sobre el sentido y la importancia de promover esta nueva Alfabetización. Concibe la introducción de las TIC y el desarrollo de redes como una parte de una estrategia nacional tendiente a resolver los problemas aún pendientes de la escolarización básica de la población latinoamericana.



CAPITULO: LAS ESCUELAS Y LAS TECNOLOGÍAS EN EL TORBELLINO DEL NUEVO SIGLO.

Mariano PALAMIDESSI

Se presenta una visión de los procesos de cambio social que están impulsando la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a nivel mundial, y sus efectos en los modos de educar; en las escuelas y en los sistemas educativos.

El capítulo presenta 6 apartados: en el primer y segundo apartado el autor realiza una caracterización de la situación actual de la sociedad a nivel mundial y el lugar de la educación en este escenario. En el tercero se mencionan las relaciones históricas entre los Estados nacionales y los sistemas educativos masivos, herramienta fundamental para garantizar el poder y la unificación de los estados nacionales.

En el cuarto, se analizan la reestructuración y reorganización de los estados nacionales y los problemas que deben afrontar a partir de las profundas transformaciones de las TIC's en la vida económica, social y cultural a escala planetaria. Se menciona también la situación en la que se encuentran los sistemas educativos frente a dichas transformaciones.

En el quinto se analiza la relación entre los procesos educativos y el mundo de las redes globales. En el último apartado se propone una posible articulación entre las TIC's y la escuela

CAPITULO: LOS DOCENTES EN LA INCERTIDUMBRE DE REDES.

Mariana LANDAU

La autora se propone analizar algunos de los cambios que se han producido en las condiciones estructurales de desempeño de los docentes con el advenimiento de la denominada Sociedad de la Información. Se centra particularmente en la situación de incertidumbre que genera la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas. Considera que la inclusión de las TIC en el espacio escolar conforma un escenario en el que se producen una serie de cambios globales y de largo plazo que atraviesan a la profesión docente.

La autora se propone analizar en el capítulo, los modos en que los cambios en el dispositivo escolar generan presiones sobre los saberes, capacidades y actitudes requeridas al cuerpo docente. Las dimensiones que toma para realizar esta indagación son: las relaciones docente-alumno, el espacio y las características del contenido a enseñar. Finalmente esboza algunas reflexiones en torno a las dinámicas y proceso que contribuyen al debilitamiento o fortalecimiento de la profesionalidad docente que estos nuevos escenarios plantean.

LIBRO: TECNOLOGIAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE INTERNET.

Edith LITWIN (Compiladora), Mariana MAGGIO, Hebe ROIG, Isabel MOLINAS, Anahi MANSUR, Angeles SOLETIC, Carina LION, Marilina LIPSMAN

Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2004.

Edith LITWIN: es Secretaria Académica de la UBA y Doctora de la U.B.A. en el área de educación y Profesora en Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Es Profesora Titular Plenaria de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Ocupó cargos de gestión en esa Facultad tales como Vicedecana y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, directora de la Maestría en Didáctica. Creó y dirigió UBA XXI, programa de educación a distancia de la Universidad de Buenos Aires. Desde 1999 dirige el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. En los últimos diez años dirigió a más de treinta tesis de maestría y de doctorado que defendieron y aprobaron sus tesis, dictó cursos de maestría y doctorado en Universidades Argentinas y del extranjero, es autora,

compiladora, co autora de libros colectivos, de capítulos de libros, artículos de revistas y diarios de opinión del país y del extranjero. Premio Konex en Educación 2006.

Carina LION: es doctora en Educación, especialista en Formación de formadores y docente en el área de Tecnología Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.-

Aunque llevan décadas desarrollando propuestas, materiales de enseñanza y reflexiones sobre sus usos, las tecnologías educativas se han consolidado como camino de análisis y producción teórica en los últimos tiempos, caracterizados por el formidable impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad y la cultura. Los autores de este libro -integrantes de cátedras universitarias, investigadores en la disciplina e inventores de proyectos tecnológicos- analizan en los diferentes capítulos los usos de las tecnologías en la educación, reconstruyendo el camino recorrido desde las propuestas tradicionales hasta las actuales, e integrando los espacios escolares con los contextos de vida y las prácticas que conllevan tecnologías.

En estos contextos, escuelas y docentes encuentran hoy nuevos desafíos: ¿cómo utilizar las nuevas tecnologías para enseñar a elaborar de manera diferente el acceso a la información, su procesamiento, análisis y expansión? ¿Cómo hacer para que las experiencias culturales que ofrecen los nuevos entornos tecnológicos adquieran nuevos sentidos sociales y enriquezcan las prácticas pedagógicas? Reflexiones teóricas y prácticas pedagógicas, didácticas, cognitivas y sociales se entraman en esta producción colectiva que ofrece diversas miradas y propone nuevos interrogantes frente a un fenómeno inédito: la escuela en tiempos de Internet.



CAPITULO 1: LA TECNOLOGIA EDUCATIVA EN EL DEBATE DIDACTICO CONTEMPORANEO.

Edith LITWIN.

Así como pensamos que la felicidad radica en la solución de todos los problemas, pensamos que la tecnología era la solución mágica a todos los problemas de la educación.

1. Desde la tecnología educativa hasta la didáctica: un campo en construcción. La autora plantea los cambios que se han producido en el campo educativo desde que se incluyeron las tecnologías a mediados del siglo pasado.
2. De las tecnologías: qué son, qué hacen, cómo influyen en nuestra experiencia. Las tecnologías ofrecen variados usos para los docentes, reorganizar información, tender puentes de comprensión, ayudar a reconocer información, pero hay que reconocer sus límites y el tiempo que requiere su adecuado uso.
3. Enfoques alternativos en torno de las funciones de la tecnología. Cómo influye en la tríada docente-alumno-contenido la inclusión de las tecnologías.
4. Prácticas con tecnologías. Cada nueva tecnología que incorpora el docente, desde la tiza y el pizarrón hasta la web, acude con la aspiración de facilitar su tarea. Los estudios muestran que los efectos se vinculan más a la cultura en donde se les asigna un valor, que a su simple utilización.

¿Tecnologías en la educación tecnologías educativas? Se diferencian las tecnologías creadas para ser usadas en las aulas de las que se han creado por fuera para otros usos. Se muestran dos diferentes epistemologías y las causas de su uso en cada nivel del sistema educativo, son diversas.

La tecnología necesaria, de enriquecimiento o de ilustración. En las aulas de la enseñanza superior. Se entiende que los buenos materiales para la enseñanza son los que pueden ser usados para diferentes destinatarios y que permiten el desarrollo de múltiples propuestas, tal es así que potencian la propuesta de enseñanza.

La tecnología se halla implicada en las propuestas didácticas, y la buena la práctica de la enseñanza se relaciona con la posibilidad de abrir espacios de reflexión y de comunicación que posibiliten la construcción del conocimiento, frente a los complejos problemas de enseñar y aprender-

CAPITULO 7: NUEVAS MANERAS DE PENSAR TIEMPOS, ESPACIOS Y SUJETOS.

Carina LION.

Este capítulo resume algunos de los resultados de la investigación sobre "Las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios analizadas desde la perspectiva del impacto de las tecnologías en el conocimiento" La autora se cuestiona ¿por qué introducir tecnologías en la enseñanza? ¿Qué cambia en las formas de construir conocimiento? ¿Qué vinculaciones se podrían establecer entre tecnologías, campos de conocimiento y prácticas pedagógicas? Plantea que las tecnologías se van introduciendo lentamente, pero sin retorno. Luego de un interesante recorrido se aproxima a algunas conclusiones que abren nuevos interrogantes, algunos son: ¿mejoran las producciones o los procesos de construcción del conocimiento cuando se emplean estas tecnologías? ¿Qué genera en la construcción cognitiva y en el largo plazo, un trabajo realizado con una herramienta como Internet? Todas estas cuestiones demuestran que queda un largo camino por recorrer y el desafío se presenta en lograr una forma equitativa de usos y apropiaciones de estas tecnologías, que fomenten en la comunidad educativa la inclusión, la solidaridad, la colaboración y la construcción del conocimiento.

LIBRO: DE ESO NO SE HABLA. LOS USOS DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL EN LA ESCUELA.

María Rosa NEUFELD - Jens Ariel THISTED (compiladores.)

Eudeba. Buenos Aires, 1º Edición Julio de 1999. 2º Reimpresión: mayo de 2007.

María Rosa Neufeld es profesora de Antropología Sistemática I y directora del Programa de Antropología y Educación de la UBA.

Jens Ariel Thisted es psicólogo. Profesor del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Liliana Sinisi es Licenciada en Ciencias Antropológicas egresada de la UBA. Es docente del Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es Investigadora del Programa Antropología y Educación (Coordinadora María R. Neufeld), Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

En este libro se presentan los resultados de investigación de un proyecto UBACyT iniciado en 1994 que se proponía analizar los usos de la diversidad cultural en un marco de neoliberalismo conservador, buscando establecer los puntos de continuidad y ruptura entre los ámbitos de la escuela y la sociedad en la que se inserta. El equipo de Investigación está integrado por miembros del Área de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, y miembros de la cátedra de Psicología General del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



CAPÍTULO 8: LA RELACION "NOSOTROS - OTROS" EN ESPACIOS ESCOLARES "MULTICULTURALES". ESTIGMA, ESTEREOTIPO Y RACIONALIZACIÓN.

Liliana SINISI.

En este capítulo la autora plantea algunas reflexiones a partir de la investigación realizada entre los años 1995 y 1998 en tres escuelas de la zona oeste de la Ciudad de Buenos Aires sobre la presencia de la diversidad cultural en las mismas; escuelas atravesadas por la pobreza y la desigualdad social. En este trabajo la autora analiza y explica los siguientes aspectos:

- El abordaje de las representaciones y sentidos que los docentes (y otros actores escolares) construyen acerca de la diferencia/desigualdad/diversidad. Explicita su carácter histórico y su producción social.
- El concepto de multiculturalismo (conservador, liberal y crítico) y los espacios escolares multiculturales
- La comprensión y descripción de las distintas formas de construcción de los prejuicios, estereotipos y estigmas hacia los distintos integrantes de diferentes grupos étnicos y de clase.
- El tipo de relaciones que se establecen con la alteridad ("nosotros" - "otros"), caracterizándola como una relación entre colectivos irremediablemente opuestos. Un "nosotros" idealizado frente a un "otros" altamente estigmatizado.
- Posibles consecuencias que estas representaciones y prácticas tienen en la vida de los niños en proceso de escolarización.
- Un análisis crítico acerca de los sentidos y significaciones que, en torno a la categoría "integración", se construyen, se "usan" en la cotidianeidad de las escuelas, y cómo este uso se articula de manera problemática en los denominados espacios escolares multiculturales.

La "homologación paradójica" que se realiza entre los procesos de integración de la diversidad y aquellos referidos a la incorporación en la escuela común de los niños con discapacidades físicas o "necesidades educativas especiales".

LIBRO: LA EVALUACION A EXAMEN. ENSAYOS CRITICOS.

Juan Manuel ALVAREZ MENDEZ

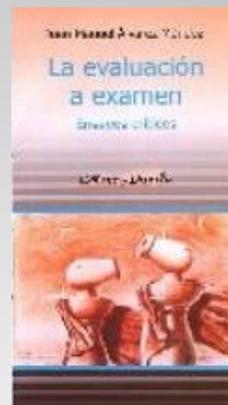
Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 2003.

Juan Manuel Álvarez Méndez: es profesor de Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde trabaja desde 1974. Ha centrado su atención en temas relacionados con la Didáctica aplicada a la enseñanza de la Lengua y con la Didáctica General y el Currículum. Desde estos dos bloques, la formación de profesores, el estudio de las reformas educativas y la evaluación han sido capítulos a los que ha brindado especial atención.

Es autor, entre otros libros, de: "Evaluar para conocer, examinar para excluir", "Didáctica, currículum y evaluación", "Entender la Didáctica, entender el currículum"

En este libro el autor presenta sus análisis y reflexiones sobre la evaluación, con el propósito de entender los diversos significados y los múltiples usos, a veces antagónicos, que de ella se hacen. Sostiene que es necesario cuestionar la evaluación para indagar en su sentido, dentro y más allá del aula, para descubrir el valor académico que representa y el valor social que alcanza. Por esa razón habla de "someter a examen la evaluación", siguiendo el propósito de que, ese análisis crítico y el distanciamiento con respecto a la inmediatez del aula, proporciona elementos para hacer de la evaluación un procedimiento de aprendizaje que vaya más allá de la simple reducción al examen, como también un recurso de investigación y de formación, en tanto ella misma es una forma de aprendizaje. La evaluación, sostiene el autor tiene que estar al servicio del que aprende, que es quine más ayuda necesita. Por último, ofrece la idea de que en el trabajo con la evaluación, se trata de no perder de vista "la razón educativa" que da sentido moral a prácticas específicas.

El libro está armado en ocho capítulos en torno al tema evaluación vinculada con: 1- el rendimiento académico de los alumnos del sistema educativo español; 2- la actividad crítica de aprendizaje; 3- la práctica docente formativa; 4- el ejercicio y desarrollo profesional docente; 5- una propuesta de acción reflexiva de la expresión oral; 6- la diversidad; 7- la meritocracia y 8- la calidad educativa y la eficacia docente.



CAPÍTULO 2: LA EVALUACION COMO ACTIVIDAD CRÍTICA DE APRENDIZAJE

Juan Manuel ALVAREZ MENDEZ.

Alvarez Méndez organiza la temática del capítulo en torno a las siguientes ideas:

- la evaluación como actividad crítica del aprendizaje necesita ser formativa. Es la dimensión más crítica de la evaluación, en tanto posibilita, facilita, estimula el desarrollo de destrezas superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente). Esas capacidades posibilitan a los sujetos saber cuándo usar el conocimiento y cómo adaptarlo. En este sentido, sostiene el autor, además de la información, es necesario que quien aprende, sepa organizarla y allí el profesor desempeña un papel muy importante. La interpretación de la evaluación como actividad crítica, hace que las normas y criterios de evaluación no se elaboren fuera de contexto de aprendizaje ni se tomen decisiones definitivas ni inalterables, más bien contribuyan a elaborar respuestas y argumentos que cada uno pone en juego con vistas al entendimiento.
- el sentido formativo del error. Sostiene que es necesario corregir con el objetivo de aprender y renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí. Este último identificado con el éxito de las notas y tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen. Darle sentido formativo al error exige asumir responsabilidades a cada parte. Es necesario que el error deje de ser un elemento de castigo o de penalización para convertirse en un factor de aprendizaje contrastando puntos de vista con independencia de la corrección o incorrección.
- El peso real de la ficción: el valor añadido de la calificación (la nota). La nota juzga sumaria y definitivamente y da por zanjado un proceso que no se sabe bien cuándo concluye. No arroja luz sobre los saberes aprendidos y sanciona otros sin comprobar hasta qué punto, ellos mismos confirman pensamientos o son respuestas sin conocimiento.
- La evaluación formativa se enfrenta a la sumativa. Sostiene que la evaluación educativa formativa, garantiza el éxito y no confirma el fracaso.
- El sujeto que aprende no puede ser el problema en la evaluación y que la misma brinda posibilidades de aprender *con* y *de* ella.

Brinda sugerencias de actuación para prácticas reflexivas.

LIBRO: EVALUACION: NUEVOS SIGNIFICADOS PARA UNA PRÁCTICA COMPLEJA.

Antonio BERTONI, Margarita POGGI y María TEOBALDO.

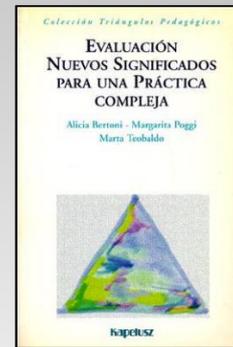
Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1995.

Margarita POGGI: Es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía y Letras. Egresó en el año 1977. Actualmente realiza un Doctorado en FLACSO cuya Tesis está en curso. Se desempeña en el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA como DIRECTORA NACIONAL en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa desde Julio de 2003 y continúa. Se desempeña en IPE / UNESCO - Sede Regional Buenos Aires como CONSULTORA del Programa de Evaluación de Sistemas Educativos con la Fundación Konrad Adenauer. Es PROFESORA a cargo de seminarios de posgrados y maestrías. (En la Universidad Católica de Uruguay- Área de Educación; en la Universidad Nacional de Tres de Febrero; en FLACSO).

Entre las prácticas de evaluación y los docentes un saber puede ser construido. Un saber que desmitifique y que abra alternativas sobre un tema que generalmente provoca "sustos" y malestares.

Autoras de reconocida trayectoria tomaron a su cargo la presentación de alternativas: Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo. Las tres son conocedoras de las prácticas escolares, interlocutoras de los actores de la escena educativa. Con ellos y junto a ellos diseñan investigaciones, es con ellos y junto a ellos que construyen significados nuevos para viejas prácticas

En este libro, los supervisores y directores encontrarán elementos para tener en cuenta en los establecimientos educativos; los docentes, razones y modos para que la evaluación adopte otros significados. Los futuros docentes podrán profundizar, a partir de él, teorías y prácticas.



CAPITULO 1: LOS SIGNIFICADOS DE LA EVALUACION EDUCATIVA: ALTERNATIVAS TEORICAS

Antonio BERTONI, Margarita POGGI y María TEOBALDO.

En el presente capítulo, las autoras parten por considerar a la evaluación como un punto neurálgico de la relación educativa; como una actividad de comunicación, en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo. Y en tanto actividad comunicativa, le atribuyen las mismas vicisitudes que posee toda comunicación entre los sujetos sociales implicados en ella.

Analizan los múltiples significados atribuidos a la palabra "evaluación", partiendo de una definición amplia de la misma, donde sostienen que consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada. Lo que a su vez implica suponer otros campos con los que se articula el ámbito escolar.

A su vez, examinan los usos sociales que la evaluación posee, haciendo hincapié por una parte en las intenciones de la evaluación, donde intentan problematizar acerca de por qué se evalúa; y por otra parte, en las acciones derivadas de sus resultados, es decir, en su relación directa con la pregunta de para qué se evalúa.

CAPITULO 2: REFLEXIONES, DILEMAS Y POSICIONES METODOLOGICAS.

Antonio BERTONI, Margarita POGGI y María TEOBALDO

- El contexto de las decisiones teórico-metodológicas.
- Evaluación externa o evaluación interna?
- ¿Evaluación cuantitativa o evaluación cualitativa? Los niveles para gestar un sistema de evaluación.

LIBRO: LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDACTICO CONTEMPORANEO

Alicia CAMILLONI, Susana CELMAN, Edith LITWIN y M. PALOÚ DE MATÉ

Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998.

Edith LITWIN se graduó en Ciencias de la Educación en 1968 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. También se doctoró en la misma Universidad en el año 1996.

Se inició en la investigación en el mismo año de su graduación, esto es en 1968, en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, CICE, asociado al Instituto Di Tella.

Se desempeña como profesora titular regular plenaria de Tecnología Educativa en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Ocupó diversos cargos de gestión en esta universidad tales como Directora de UBA XXI, programa de educación a distancia; programa que diseñó y dirigió por más de diez años y, en la Facultad de Filosofía y Letras: Vicedecana, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

En el año 2006 recibió el Premio Konex en el área de las Humanidades y para la disciplina Educación. Desde el año 2007 es Directora de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires.

Este libro reúne las reflexiones de cuatro autoras argentinas con respecto a los nuevos debates sobre la evaluación de los aprendizajes. Todas realizan aportes desde distintas perspectivas didácticas



CAPITULO 1: LA EVALUACION: CAMPO DE CONTROVERSIAS Y PARADOJAS O UN NUEVO LUGAR PARA LA ENSEÑANZA

Edith LITWIN

El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva

política, sino también pedagógica y didáctica. Se hace foco en los aspectos didácticos presentándolos desde un análisis crítico y de los aportes de los enfoques cognitivos. Litwin realiza un análisis de la evaluación en relación con las prácticas docentes y las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes. Se reflexiona en torno a la evaluación incluida en la nueva agenda de la didáctica, inscrita en las derivaciones de la psicología cognitiva, en la clase reflexiva, en la comunicación didáctica y desde la problemática moral que entraña. Al final del texto se incluye el análisis de un caso: experiencia en un curso de la UBA

CAPITULO 2: ¿ES POSIBLE MEJORAR LA EVALUACION Y TRANSFORMARLA EN HERRAMIENTA DE CONOCIMIENTO?

Susana CELMAN

En este capítulo la autora propone, como hipótesis central, que es posible transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento, tanto para profesores como para alumnos; en contraposición a considerarla como un instrumento de constatación, medición y comparación de los conocimientos. A partir de esta hipótesis, la autora sugiere reflexionar sobre algunos principios básicos sobre la evaluación, tales como:

- Considerar que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, que no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje.
- Las pruebas de evaluación de los aprendizajes serán valiosas, en primer lugar, en tanto nos permitan conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento, que se considera importante y digno de ser conocido.

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.

- El docente debería centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña.
- La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad.

Finalmente, a partir de considerar que no es justo utilizar iguales procedimientos entre desiguales -en lo que hace al ritmo de aprendizaje de los alumnos- es que afirma que es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento, siempre y cuando se cumplan con dos condiciones que la autora plantea: la condición de intencionalidad y la condición de posibilidad.

LIBRO: LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS. DE LA PRODUCCIÓN DE LA EXCELENCIA A LA REGULACION DE LOS APRENDIZAJES. ENTRE DOS LOGICAS

Phillipe PERRENOUD.

Ediciones Colihue. Buenos Aires, 2008.

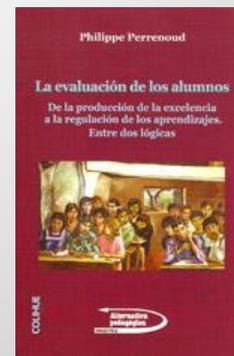
Phillipe PERRENOUD (1944) es un destacado sociólogo suizo, doctor en Antropología y Sociología e investigador y profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Fundó, junto con Monica Gather, el laboratorio de investigación Innovation- Formation-Education (LIFE). Es autor de varios títulos importantes en el área de la formación de profesores, la evaluación de los aprendizajes, la construcción del éxito y del fracaso escolar, la pedagogía diferenciada y las desigualdades sociales.

En este texto, el destacado investigador ginebrino Philippe Perreoud ingresa y se extiende sobre un tema recurrente en la discusión didáctica y pedagógica actual: la evaluación de los aprendizajes y su relación con la fabricación de las clasificaciones de las que dependen el éxito y fracaso escolares. La evaluación de los alumnos desentraña la relación entre evaluación y decisión que impregna de sentido las prácticas de evaluación en las que se involucran actores individuales o institucionales, casi siempre provistos de razones cuyas racionalidades son limitadas y, muchas veces, contradictorias. Es, desde esta perspectiva, que el autor se interesa por desplegar en su complejidad, el problema de la evaluación de los aprendizajes, como parte de un sistema de acción en el que se articulan diversas lógicas de trabajo: la de la selección y la formación, las del reconocimiento y la negación de las desigualdades.

El abordaje se realiza desde un enfoque sociológico que considera los aportes de Pierre Bourdieu y Michel Foucault, pero sin dejar de lado los de la Didáctica - con las influencias de Yves Chevallard y Linda Allal-, los de la docimología, la psicometría y la psicopedagogía.

El lector no encontrará en estas páginas un modelo ideal de evaluación ni una reflexión acerca de la medida, sino que hallará una presentación de la evaluación formativa como una propuesta que introduce una ruptura con la evaluación tradicional, normativa.

La verdadera evaluación formativa -nos dice Perrenoud- está unida a una intervención diferenciada y adquiere sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades.



CAPITULO INTRODUCCIÓN: LA EVALUACION ENTRE DOS LOGICAS

Phillipe PERRENOUD

El autor introduce aquí los distintos capítulos que componen el libro.

CAPITULO 1: LA EVALUACION EN EL PRINCIPIO DE LA EXCELENCIA Y DEL ÉXITO ESCOLARES

Phillipe PERRENOUD

En este capítulo el autor desarrolla nociones de éxito y fracaso escolar y su relación con la evaluación. Plantea que las normas de excelencia y las prácticas de evaluación desempeñan un papel crucial en el establecimiento de juicios de éxito o fracaso. Sitúa, entonces, la relativa arbitrariedad cultural de los programas escolares y, por lo tanto, de las formas y normas de excelencia. Es así que para reconstruir las normas de excelencia, los niveles de exigencia y los procedimientos de evaluación, se precisa no solo identificar las reglas y la doctrina no escrita de la organización escolar, sino tener en cuenta la gran diversidad de concepciones y prácticas. Éxitos y fracaso son representaciones socialmente construidas y utilizadas por los actores. El éxito escolar es una apreciación global e institucional de los conocimientos adquiridos por el alumno que la escuela fabrica en un punto dado de la trayectoria escolar y que ella presenta como la verdad legítima cuando se trata de adoptar una decisión de orientación, selección, certificación, represión disciplinaria o derivación médico-pedagógica. Lo que separa el éxito del fracaso es un punto de corte introducido en una clasificación. Más allá de la justificación teórica o práctica ese corte introduce una dicotomía en el conjunto de los alumnos separando a los que están por encima del umbral: los exitosos, y quienes se encuentran por debajo: los fracasados. La manera en que opera esta dicotomía varía según los sistemas escolares

LIBRO: LA TRANSPOSICION DIDACTICA. DEL CONOCIMIENTO ERUDITO AL CONOCIMIENTO ENSEÑADO

Yves CHEVALLARD

Aiqué Grupo Editor. Buenos Aires, 1991.

Yves CHEVALLARD: Se licenció en Matemática en 1967 en la Ecole Normale Supérieure de París (Ens-Paris), Francia. Actualmente es profesor de los institutos universitarios de Formación de Profesores (IUFM) e Investigación Matemática de la Universidad de Aix Marseille. Es conocido internacionalmente por su teoría de la Transposición Didáctica, y últimamente por el desarrollo de la Teoría Antropológica de la Didáctica (TAD). Ha publicado numerosos libros, entre ellos se destacan: "Estudiar Matemáticas: El eslabón perdido entre la Enseñanza y el Aprendizaje" (1997), cuyos co- autores son: Marianna Bosch y Josep Gascon. "La transposition didactique: Du Savoir Savant Au Savoir Enseigné" (1985), "Theories Des Series" (1979), y su coautor es R. Rolland. "Deux etudes mathematiques sur la parenté" (1977).

El presente texto es una traducción realizada por Claudia Gilman en 1997. El libro original se titula "La transposition didactique Du Savoir Savant au Savoir enseigné" de 1991. Su primera edición data de 1985 y luego le hicieron algunos agregados.

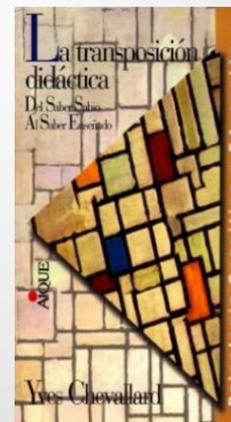
Está compuesto de notas redactadas en 1980 con motivo de la preparación del primer curso de verano de didáctica de las matemáticas; y por lo que hoy se denomina su primer capítulo: "¿Por qué la transposición didáctica?", que nace como introducción a un seminario de didáctica y pedagogía de las matemáticas de la Universidad Científica y Médica de Grenoble en 1982.

Si nos preguntamos: ¿cuál fue el motor de la construcción de éste texto?, podríamos pensar que se tratan de las costuras que se tejieron, a partir de dichos preparativos, y la observación de varios casos, cuyo objeto de interés eran las problemáticas que se originaban en la enseñanza de la matemática, y los posibles modos de abordar tales inconvenientes. Es así como Chevallard introduce dos conceptos fundamentales, a saber: la transposición didáctica y la vigilancia epistemológica, en el campo de las didácticas.

Ambos términos representan un aporte fundamental que la didáctica específica de la matemática ha hecho a la didáctica general, y demuestran el proceso de transformación del saber erudito en contenido escolar. Lo que se enseña en la escuela surge del dispositivo didáctico, utilizándose varias maniobras para que el saber sea comprendido por el alumno.

El sistema didáctico está conformado por las relaciones que se establecen dentro de la tríada didáctica (docente - alumno - contenido), dentro de una institución educativa, con una cultura propia que a su vez se inserta en determinada sociedad.

Es así cómo se pregunta por la adecuación entre el saber erudito, el escolar, y el cotidiano, y por el dinamismo de sus relaciones que originan la modificación cualitativa del conocimiento. También se interroga por los procesos de recontextualización del mismo.



CAPÍTULO 1: ¿QUÉ ES LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA?

Yves CHEVALLARD

Define a la transposición didáctica como el proceso de transformación del saber erudito al saber a enseñar (contenidos de saberes), y de éste al saber enseñado. Así contamos con tres objetos, frutos de ésta modificación cualitativa del contenido: A) Objeto de Saber B) Objeto a Enseñar. C) Objeto de enseñanza. En el primer pasaje hablamos de la transposición didáctica propiamente dicha. Implica el pasaje de lo implícito a lo

explícito, es decir la elaboración de un recorte de contenidos de saberes a partir de las fuentes bibliográficas, y en éste sentido nos preguntamos: ¿Cuáles serían las maniobras que nos permiten pasar de A a B?

CAPÍTULO 2: "¿EXISTE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA? O LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA.

Yves CHEVALLARD.

Chevallard define la vigilancia epistemológica, y los riesgos de la transposición didáctica. Refiere que debe haber una adecuación entre el objeto enseñable y el de la enseñanza, que para el docente su distinción se presenta turbia, pero que el didacta debe observar, para ejercer la vigilancia epistemológica y para que los efectos del contenido escolar no sean disfuncionales.

CAPÍTULO 3: ¿ES BUENA O MALA LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA?

Yves CHEVALLARD.

Chevallard continúa con la definición de la vigilancia epistemológica, y atribuye de responsabilidad epistemológica a todo mediador didáctico, incluido el docente en la institución de una norma, como lo es determinada elaboración del contenido. Sin embargo no se trata de culpabilizarse ni de realizar un análisis didáctico estéril, ya que la transposición es un mal necesario. Se trata, pues de mantenerse con una actitud optimista, para buscar una buena transformación didáctica. Por último, Chevallard recomienda que el docente se abstenga de dar temas de los cuales desconoce una buena transposición, que siempre tenga en cuenta las demandas didácticas de la sociedad, y contextualice el conocimiento desde la vertiente socio-histórica de su génesis.

LIBRO: UNA INTRODUCCIÓN AL USO DE PORTAFOLIOS EN EL AULA

Charlotte DANIELSON y Leslye ABRUTYN

Fondo de Cultura Económica. 1° edición en inglés, 1997. 1° edición en español, 1999.

Charlotte DANIELSON es administradora de programas para el Educacional Testing Service y presidente de los Princeton Education Associates de Princeton, Nueva Jersey. Ha trabajado como consultora en evaluación del desempeño para numerosas escuelas y distritos escolares de los Estados Unidos y el exterior; diseñó materiales y programas para la Association for Supervision and Curriculum Development. Leslye ABRUTYN fue administradora escolar y subdirectora del distrito escolar de Penn Delco, suburbio de Filadelfia; ocupa ese cargo desde 1993.

El uso del *portafolios* existe desde hace mucho tiempo en numerosos ámbitos fuera del aula. Sin embargo, en la educación, irrumpieron como un fenómeno de sorprendente versatilidad y eficacia.

Definidos en principio como una colección deliberada de las producciones de cada alumno, se convirtieron en una herramienta importante para la metacognición y el crecimiento acorde a las metas autopropuestas.

Los portafolios contribuyen a comprometer a los alumnos en el desarrollo de su aprendizaje; ayudan a adquirir habilidades de reflexión y autoevaluación; a documentar el aprendizaje en áreas curriculares que no se prestan a evaluaciones tradicionales, y a facilitar la comunicación entre directivos, docentes y familias.

El libro representa un útil recurso para aquellos educadores que deseen utilizarlo. Las autoras examinan los variados usos de este recurso y ofrecen orientaciones sobre estrategias que permitan mejorar la evaluación diagnóstica y promover formas de evaluación innovadoras.



CAPITULO: INTRODUCCION

Charlotte DANIELSON y Leslye ABRUTYN

Se enuncian distintas definiciones de portafolios y las finalidades que pueda tener su uso.

CAPITULO I: LOS TIPOS DE PORTAFOLIO

Charlotte DANIELSON y Leslye ABRUTYN

Se describen las características de los portafolios de trabajo, de presentación, de evaluación diagnóstica etc. Se señalan sus propósitos, el público al que van dirigidos y el proceso de elaboración.

CAPITULO III: LOS BENEFICIOS DE LOS PORTAFOLIOS

Charlotte DANIELSON y Leslye ABRUTYN

Se hace hincapié en el poder de los portafolios como poderosa herramienta de influencia sobre la cultura escolar. Se señala el pasaje de una evaluación tradicional por otra que incluye objetivos que pueden examinarse, claridad en las expectativas, consideraciones sobre la evolución longitudinal, participación estudiantil, atención individualizada y la relación modificada entre evaluación y la enseñanza.

LIBRO: LA ENSEÑANZA: SU TEORIA Y SU PRÁCTICA.

José GIMENO SACRISTÁN y Angel PÉREZ GÓMEZ

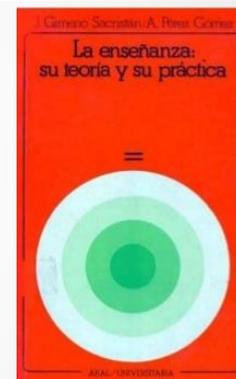
Editorial Akal. Madrid, 1985.

José GIMENO SACRISTÁN: es un intelectual asociado a la corriente pedagógica conocida como Línea de desarrollo curricular. A él se debe parte de la arquitectura curricular de las reformas LOGSE implantadas en España en los años 90.

Como profesor universitario intentó modernizar la cultura pedagógica española a las nuevas corrientes más plurales que habían surgido en Europa. Para ello colaboró con el gobierno español de entonces en el diseño de un nuevo marco curricular abierto e intentando, de manera científica, sentar las bases formativas para un nuevo modelo de profesional de la educación. Como colaborador del Ministerio de Educación y como miembro del Consejo Escolar del Estado se implicó activamente junto con otros investigadores en el desarrollo de normas estatales como la LOGSE. Su modelo educativo lo plasmó (junto a autores como Pérez Gómez o César Coll) en la llamada Línea de desarrollo curricular. Esta corriente aparece fundamentada en los postulados pedagógicos cognitivistas como los de la Escuela de Ginebra de Jean Piaget o la Escuela Soviética de Lev Vygotsky. Estos postulados se resumen en la necesidad de investigar y analizar los procesos mentales del profesor cuando planifica, organiza, interviene y evalúa en el aula. Además critican al modelo curricular conductual clásico, plantean el modelo curricular como un instrumento flexible, abierto, globalizado, contextualizado y adaptado a la realidad de cada aula propiciando un modelo de profesorado que se convierta en un investigador crítico que da más importancia al proceso educativo que a los resultados finales. En la actualidad continua colaborando con distintas instituciones para modernizar la escuela española. "Una escuela para nuestro tiempo" fue su primer libro publicado en 1976 y a partir de allí ha tenido una prolífica producción. (Cuadernos de Pedagogía N° 372, octubre 2007).

Ángel Ignacio PÉREZ GÓMEZ nació en Valladolid en 1950. Es Catedrático en la Universidad de Málaga. En 1971 se licenció en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección pedagogía, por la Universidad de Salamanca. También en ese mismo año obtuvo la Diplomatura en Psicología por la Escuela Superior de Psicología de la Universidad de Salamanca. En 1976, se licenció en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Desde junio de 1976 es Doctor en Filosofía y Letras, Sección de pedagogía, por la Universidad Complutense de Madrid. Desde octubre de 1983 es Catedrático de Didáctica de la Universidad de Málaga.

El título del libro preanuncia su contenido. Las ocho partes que los constituyen hacen referencia a concepciones teóricas e investigativas de Enseñanza y currículum, en las cuatro primeras y a la programación de la enseñanza en las cuatro últimas.



CAPITULO 14: LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS: ¿AYUDA O ESTORBO?.

Elliot W. EISNER

El autor comienza planteando que los objetivos educativos son considerados una ayuda desde la teoría del currículum, desarrollada por Franklin Bobbit. Este autor argumenta que los procesos educativos tienen que proponerse metas hacia las cuales se dirige el currículum, esas metas u objetivos facilitan la selección y organización de contenidos y sus enunciados específicos en términos de comportamiento hacen posible evaluar los resultados.

Para Eisner en este planteamiento subyace el riesgo de que se tome un dogma la concepción de currículum, lo cual puede obstaculizar las funciones de la elaboración de objetivos curriculares. En ese sentido plantea varias limitaciones de la teoría del currículum, referidas a las funciones de los objetivos educativos. Su postura refiere a la consideración cautelosa de la finalidad formativa de los objetivos curriculares.

LIBRO: PROCESOS COGNITIVOS Y CURRÍCULUM. UNA BASE PARA DECIDIR LO QUE HAY QUE ENSEÑAR.

Elliot W. EISNER

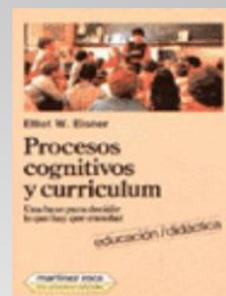
Ediciones Martínez Roca. Barcelona, 1987.

Elliot W. EISNER es, en la actualidad, profesor de educación y arte en la Universidad de Stanford. Ha realizado una importante labor en los campos de la educación artística, el currículum y la evaluación educativa. Ha sido presidente de la National Art Education y actualmente es vicepresidente de la American Educational Research Association.

En este libro plantea la creciente preocupación de la sociedad norteamericana por el descenso en la calidad educativa. Esta preocupación se expresa en la necesidad de "volver a lo básico" (lectura, escritura y cálculo). A partir de este planteo el autor invita a repensar la visión muy limitada de alfabetismo que existe en los actuales modelos de educación. Y trabaja las implicaciones que tiene en el currículum: las consecuencias del movimiento de "retorno a lo básico" y en la evaluación: la necesidad de elaborar mejores métodos de evaluación que proporcionen información más útil tanto para el público en general como para los profesionales de la enseñanza.

El libro tiene cuatro capítulos:

- I. ¿Qué es lo básico en educación?
- II. El papel de los sentidos en la formación de conceptos.
- III. Las formas de representación.
- IV. Implicaciones para el currículum y la evaluación.



CAPÍTULO I: ¿QUÉ ES LO BÁSICO EN LA EDUCACIÓN?

Elliot W. EISNER

En el primer capítulo el autor identifica algunos problemas centrales y las preocupaciones de los educadores y el público, como los efectos prácticos de esas preocupaciones en la enseñanza, el currículum y los alumnos.

En primer lugar se plantea que este descenso de la calidad educativa surge tanto de los resultados de diferentes Test de Aptitud Escolar como de la necesidad de las universidades y colleges de implementar programas correctores para cubrir las falencias que los alumnos traen de la escuela elemental y media. A partir de allí surge como solución el "retorno a lo básico".

En segundo lugar se plantea que esta crítica forma parte de un clima cultural más general en EE.UU. y se ejemplifica con dos fenómenos: el descenso de la población en edad escolar: lo cual implica menos presupuesto para las escuelas, es decir, reducción de costos y de salarios docentes; y el aumento de las promesas técnicas: se pone como ejemplo el deseo de producir materiales de currículum "a prueba de profesores", es decir, materiales que hasta el maestro más incompetente pudiese usar con éxito, de esta manera sería posible garantizar el progreso académico.

En tercer lugar se plantea las consecuencias que este estado de cosas tiene para las escuelas y plantea la desatención a los campos que constituían un currículum equilibrado. Esta desatención se ve en la cantidad de tiempo dedicada a la tarea, es decir, cómo se distribuye el tiempo en las diferentes áreas de conocimiento y el tiempo que los maestros dedican a lo disciplinario, lo administrativo y a temas no relacionados con la instrucción. Pero no solo se plantea una reducción del currículum a una concepción limitada del contenido, sino que también el método se considera afectado, se emplean procedimientos de "seguridad contra el fracaso" orientado y sistematizado para asegurar el éxito académico y la evidencia de la eficacia.

Por último se plantea que este clima debe incluir el impacto de los exámenes y la estimación de los resultados. Los exámenes son estandarizados y prescritos por el gobierno. Estos no solo describen sino que ordenan (distribución normal de puntuaciones) es decir, la mitad de los alumnos quedarán por debajo de la media, con las consecuencias que ello implica a los alumnos y a los centros educativos.

CAPÍTULO IV: ALGUNAS IMPLICACIONES PARA EL CURRÍCULUM Y LA EVALUACIÓN.

Elliot W. EISNER

En el último capítulo del libro el autor se ocupa de las implicaciones que tiene esta visión más amplia de la cognición en relación al contenido del currículum y la evaluación educativa.

Con respecto al currículum se plantea que, si el significado es específico de las formas de representación utilizadas, entonces las escuelas deberán preocuparse por la ampliación de la capacidad del alumno para la formación de significados a partir de la experiencia. Y el currículum debería determinar aquellas formas de representación y los contenidos a los que prestará atención para el logro de tal fin.

Con respecto a la evaluación sugiere que los evaluadores deberían interesarse por expresar una amplia gama y diversidad de los significados obtenidos en su estudio de los ambientes educativos, ya que un uso restrictivo de las formas de representación impone graves limitaciones a lo que se puede expresar.

LIBRO: PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

Daniel FELDMAN y Mariano PALAMIDESSI

Colección *Universidad y Educación* de la Serie *Formación Docente N° 1* del Área de *Planificación, Evaluación y Pedagogía*. Secretaría Académica de la *Universidad Nacional de General Sarmiento* (UNGS). 2001.

Daniel FELDMAN: nació en 1951. Es Maestro Normal Nacional de la Escuela Normal de Profesores N° 2 "Mariano Acosta" de 1967. Es Licenciado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Egresó en 1990.

Mariano PALAMIDESSI: Pertenece al Consejo Académico de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es Doctor en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.

El trabajo inaugura la Serie "Formación Docente" de la Colección Universidad y Educación de la UNGS y está destinada a ampliar la cobertura en dicha formación mediante la producción de materiales sobre diversas temáticas relacionadas con la enseñanza universitaria.

El trabajo presenta ideas, pretende dejar establecido un panorama y conjunto de problemas, plantea una serie de perspectivas y posibilidades sobre la programación. El propósito es meramente instrumental, en tanto ofrece un marco para analizar y trabajar sobre las prácticas habituales de programación. La pregunta que contribuye por tanto a la calidad académica, no es sólo *qué* se enseña y aprende, sino *cómo*. A partir de dicho planteo, incluye en el texto temáticas tales como: marco mental de la programación, elementos de programación, contenidos, recontextualización del conocimiento, tipos de contenido, principios de selección de contenidos, secuenciación de contenidos, propósitos, objetivos, actividades y evaluación.



LIBRO: MODELOS DE ENSEÑANZA

Bruce JOYCE y Marsha WEIL

Editorial Gedisa. Barcelona, 2002.

Bruce JOYCE: es B.A. in philosophy por la Brown University y Ph.D in education por la Wayne State University. Enseñó en escuelas públicas en

Delaware y en las Universidades de Delaware, Chicago y Columbia. También fue profesor invitado de numerosas universidades de Estados Unidos, así como de la Universidad de Hong Kong y del Western Australia Institute of Technology. Es autor de más de cuarenta publicaciones entre libros, artículos y capítulos de libros.

Marsha WEIL: es profesora de educación y autora, entre otras obras, de Information Processing Models of Teaching, Personal Models of Teaching y Social Models of Teaching y co-autora de siete volúmenes publicados junto con Bruce Joyce y otros.

Emily CALHOUN: es profesora de educación y autora, entre otras publicaciones, de Teaching Beginning Reading and Writing with the Picture Word Inductive Model y How to Use Action Research in the self-Renewing School.

Modelos de enseñanza presenta una serie de repertorios básicos para la enseñanza escolar que se organiza en cuatro familias: la de los *modelos sociales* (cuyo eje es la construcción de una comunidad de aprendizaje y toman los desarrollos producidos por autores como John Dewey, David y Roger Jhonson, entre otros), la de los *modelos de procesamiento de la información* (que toman los desarrollos de Hilda Taba, Jerome Bruner, David Ausubel y Joseph Schwab, entre otros) la de los *modelos personales* (Carl Rogers y la enseñanza no-directiva y Abraham Maslow y la construcción de la autoestima) y la de los *modelos conductistas* (donde toman los desarrollos de Benjamín Bloon, Albert Bandura y Burrhus Skinner, entre otro)

En este material, Joyce y Weil, a través de ejemplos y escenas cotidianas escolares relevadas en sus investigaciones permiten profundos análisis sobre cuestiones centrales en la didáctica.



CAPITULO APRENDER A PARTIR DE PRESENTACIONES EXPOSITIVAS. ORGANIZADORES PREVIOS.

Bruce JOYCE, Marsha WEIL y Emily CALHOUN (colaboradora)

Ante la pregunta cómo puede volverse activo el aprendizaje de los estudiantes en clases expositivas, de lectura o de trabajo con fuentes de información, la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel resulta un modelo potente de explicación.

En este capítulo se presentan las categorías principales de la teoría de Ausubel vinculadas a la instrucción y se analizan sus implicaciones en el aula a través de dispositivos de enseñanza. Los autores se centran en el *aprendizaje a partir de presentaciones expositivas* y en línea con ello, profundizan sobre el uso de *organizadores previos* como aquellas (necesarias) ideas generales con fuerte capacidad de inclusión que funcionan como puentes entre lo que los estudiantes ya conocen y lo que necesitan conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos

LIBRO DIDACTICA E IDENTIDADES CULTURALES: ACERCA DE LA DIGNIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

María del Carmen MAIMONE y Paula EDELSTEIN

Editorial Stella. Buenos Aires, 2004.

María del Carmen MAIMONE: es Licenciada en Ciencias de la Educación especialista en didáctica de las Ciencias Naturales. Trabaja actualmente en la Universidad Nacional de Luján. Se dedica a la investigación didáctica desde 1996.

Paula EDELSTEIN: es Licenciada en Antropología de la Facultad de filosofía y Letras de la UBA. Es docente de Nivel Medio y ha investigado sobre metodología de diagnóstico sociocultural en poblaciones rurales y suburbanas (beca Fundación Antorcha); sobre estrategias de desarrollo y participación comunitaria. Se dedica a la investigación didáctica desde 1998.

El trabajo propone un cambio sustancial de intervención docente dedicado a la revisión de los desarrollos didácticos más aceptados, en pos de revertir el fracaso escolar. Se ha desarrollado a partir de una investigación interdisciplinaria durante los últimos años, entre una cátedra de la Universidad Nacional de Luján, los gabinetes y escuelas del Gran Buenos Aires. Si bien el trabajo con sectores populares no es nuevo, la propuesta innovadora y polémica, permite abrir ventanas para la acción. El nuevo Modelo de Interrelación Paradigmática (MIP) que exponen las autoras recorre los cruces entre las teorías y la práctica, constituye un hito desde el cual podremos avanzar hacia el respeto de la diversidad y la dignidad humana: a partir del desarrollo genuino de la identidad cultural de cada grupo y del respeto mutuo, tal intercambio promueve el desarrollo grupal e individual de todos. De eso se trata. De revalorizar los saberes de todos - integrados y excluidos - al impulso de una desocultación de saberes y de considerar en paridad de status las distintas culturas que traen los chicos a la escuela, lo que propicia el enriquecimiento recíproco de los modos de ver, hacer y ser de los niños.



CAPÍTULO IV: COMPONENTES DIDÁCTICOS: SU DEFINICIÓN. EL MODELO VINCULAR.

María del Carmen MAIMONE y Paula EDELSTEIN.

Se trata de la presentación de un trabajo de investigación donde se plantea una metodología de trabajo que remite al contexto, lo global, la multidimensionalidad y la complejidad. En tal sentido, las autoras plantean una estrategia específica, semejante a los 'juegos de guerra', que permita desocultar y colocar en interacción diferentes teorías en la interpretación de un fenómeno puntual. De allí proponen el modelo vincular, que permite la comunicación e interacción social multisectorial en pos de producir una mejor enseñanza. A tales fines realizan un breve pero sustancial recorrido por los elementos de la planificación tales como: los contenidos, los objetivos, las actividades, los recursos materiales, el rol docente, las áreas curriculares, la secuencia didáctica y la evaluación.

LIBRO: EL CINE. UN ENTORNO EDUCATIVO.

NARCEA EDICIONES. Madrid, 2005.

Saturnino de la Torre, Ignacio Jarne Esparcia, Joan Mallart i Navarra, Maria Antonia Pujol Maura, Rosario Pujol Fece, Nuria Rajadell Puigross, Celia Romea Castro, Pere Rius Serra, Gabriel Sanz Carrasco, Consuelo Solaz Almena, Verónica Violant

Catedráticos de Didáctica e Innovación educativa de la Universidad de Barcelona, España. Miembros del GIAD y de los Departamentos de la Universidad de Barcelona (DOE: Didáctica y Organización Educativa) del DLL (Departamento de Lengua y Literatura).

El cine como recurso audiovisual tiene un gran poder motivador y de atracción. Como estrategia didáctica ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Como estrategia educativa despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana. Promueve un tipo de aprendizaje integrado y multisensorial tan potente como los entornos virtuales. Por eso, no es sólo un recurso más al alcance del profesorado sino una estrategia para una formación integral. El estudio de varias películas así como el amplio elenco con el que se cierra el libro, ofrece al profesorado un material valioso para trabajar los valores educativos, sociales, de integración, tolerancia, etc. desde el cine.



CAPÍTULO 1: APRENDIZAJE Y CINE FORMATIVO: "ESCENARIO PARA EL SENTIPENSAR".

Saturnino de la Torre

El autor da los lineamientos de lo que llama Aprendizaje Integrado, haciéndonos saber cómo trabajarlo como docentes y por qué el cine es una estrategia privilegiada y no sólo un recurso para promover este aprendizaje integral.

De la Torre propone, situado en el paradigma planetario, un análisis de lo que considera será el devenir de la didáctica, el aprendizaje integrado.

Esta concepción, superadora de la fragmentación disciplinaria incluye al hombre en su medio cósmico y por

ende aporta a la didáctica desde diversos puntos de vista: físico, biológico, etc. Enseñar desde una identidad terrenal y planetaria, supone una planificación flexible y abierta que estimule el cambio e incluya al error como estrategia. Reclama una enseñanza integradora y no fragmentaria. En este marco el cine aparece como una estrategia decisiva en base a su efecto integrador, debido a que despierta y promueve no sólo lo sensorial y lo emotivo sino también lo reflexivo, lo actitudinal y la formación en valores. El cine aparece como un camino al aprendizaje integrado utilizando el método ORA: observar, reflexionar, aplicar.

El cine es afín a una visión interactiva, social y planetaria del hombre pues no solo despierta la multiplicidad de lo sensorial y emotivo sino la reflexión en un contexto geográfico, social y cósmico.

"[El cine] Como estrategia didáctica ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Como estrategia educativa despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana. Promueve un tipo de aprendizaje integrado y multisensorial tan potente como los entornos virtuales. Por eso, no es sólo un recurso más al alcance del profesorado sino una estrategia para una formación integral."

Por otra parte, el autor sugiere una nueva posición frente al conocimiento, que hace del pensamiento y el sentir un acto único: "sentipensar", la fusión de dos formas de interpretar la realidad a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta convertir en el mismo acto de conocimiento el "sentipensar".

CAPÍTULO 2: EL CINE COMO ELEMENTO EDUCATIVO Y FORMATIVO

Celia ROMEA

A partir de destacar el papel relevante del cine y su futuro alentador para la educación debido a su fuerza motivacional y su papel como consolidador del método ORA (observar, reflexionar, aplicar) desarrolla diferentes tópicos: Influencia del cine y los medios de comunicación, estadios de interés del cine y la TV para la infancia y la adolescencia, el cine como fuente de aprendizaje interdisciplinar, tareas formativas por medio del cine.

CAPÍTULO 3: EL CAMBIO A TRAVÉS DEL CINE.

Saturnino de la Torre.

Formación y cambio en el cine. El "sentipensar", relevancia del cambio en la educación, en la construcción del conocimiento. Cambios sociales y educativos. La formación como cambio que se construye desde adentro y desde afuera. Cambios para la vida. Formación y cambio en el cine. EL CINE CAMBIA A LAS PERSONAS MÁS QUE LAS EXPLICACIONES RECIBIDAS EN EL AULA.

PENSAR EL CINE I. IMAGEN, ETICA Y FILOSOFIA.

Alain Badiou, M.C Rodriguez, Eduardo A. Russo, Harun Farocki, Vilém Flusser, Jaques Ranciere, Gustavo Aprea, Eduardo Grüner, Gerardo Yoel (comp.)

Editorial Manantial. Buenos Aires, 2004.

Alain Badiou, nació en Rabat, Marruecos en 1937. Es filósofo, dramaturgo y novelista nacionalizado francés y uno de los nombres más destacados del pensamiento contemporáneo. Ha sido alcalde de Tolouse entre 1944 y 1958.

Realizó estudios de filosofía en la École Normale Supérieure de París entre 1956 y 1961. Ha impartido lecciones en la Universidad de París VIII y en la ENS desde 1969 hasta 1999, fecha en la que fue nombrado director del departamento de filosofía de ésta. También imparte cursos en el Collège international de philosophie. Fue discípulo de Louis Althusser, influenciado por sus primeros trabajos epistemológicos.

Militante temprano, fue miembro fundador del PSU (Parti Socialiste Unifié) en 1960. Implicado en los movimientos políticos en torno al mayo francés, y simpatizante con la izquierda maoísta, ingresó en la Union des communistes de France Marxiste-Léniniste en 1969.

Los textos fueron preparados para el ciclo *Cine y Filosofía* desarrollado en Septiembre de 2003 en el centro cultural Rojas (UBA) Incluye:

- "El cine como experimentación filosófica" por Alain Badiou
- "Acerca de "Qué es tener una idea en cine", conferencia pronunciada por Gilles Deleuze en 1987 en La Femis. Por Alain Badiou
- "Imágenes del tiempo en cine (versión deleuziana)" por María del Carmen Rodríguez
- "Imágenes, aparatos y gestos: Flusser y el campo de lo audio-visual", por Eduardo A. Russo
- "La memoria visual del genocidio", Por Gustavo Aprea
- "Pier Paolo Pasolini: la tragedia de lo real", por Eduardo Grüner
- "Palabras clave, imágenes clave (transcripción de un video en el que Harun Farocki entrevista a Vilém Flusser)
- "Influencias transversales-montaje flexible" texto de Harun Farocki
- "Lo inolvidable" Ensayo de Jaques Rancière
- "La palabra sensible. Sobre 'Operai, contadini'" de Jacques Rancière

CAPITULO: EL CINE COMO EXPERIMENTACIÓN FILOSÓFICA

Alain Badiou

El autor desarrolla los problemas que presenta la particular relación entre cine y filosofía. Inicialmente remarca dos: ¿Cómo la filosofía mira al cine?

¿Cómo el cine transforma a la filosofía?

Según Alain Badiou, el cine transforma la noción misma de idea, en tanto que el cine es la creación de nuevas ideas sobre lo que es una idea. El cine es una situación filosófica, y las situaciones filosóficas, explica, son aquellas que reúnen elementos disyuntos, remarcan la necesidad de elección y establecen la distancia entre poder y verdad.

Otro tópico desarrollado por el autor es la noción de cine como arte de masas. Al respecto sostiene que tal carácter es atribuido al cine debido a cinco cualidades fundamentales:

- La identificación que se produce con la imagen
- La posibilidad de ofrecer una representación del tiempo desde la imagen
- Que toma de las otras artes lo más general y accesible es popularización/democratización de las artes
- Está al borde del no-arte
- El cine es arte de masas por su aspecto ético

El autor trata también el aspecto del tiempo, que es el tiempo del relato, relevando como paradójico el hecho de que el cine hace posible lo que llama una "duración pura" en un tiempo que está montado, creando así una nueva síntesis de elementos dispares. También lo inteligible en el cine es una situación de lo sensible, creando así una nueva síntesis que incluye pensamiento y sensibilidad.

Alain Badiou se esfuerza también en remarcar que si bien el cine hace síntesis entre las artes, es incapaz de integrar cualquier material, sobre lo que da una serie de ejemplos. Por ello también es que Badiou pasa a desarrollar el valor de la imagen en el cine: "El cine consiste en imágenes, y ellas no son copias o representaciones, son lo mismo que el movimiento y el tiempo, y cuando se crean imágenes-movimiento y/o imágenes-tiempo, se crea un pensamiento que es un pensamiento de cine y no de la filosofía, porque la filosofía piensa con conceptos."

LIBRO NETBOOKS EN EL AULA. INTRODUCCIÓN AL MODELO 1:1 E IDEAS PARA TRABAJAR EN CLASE

Cecilia Sagol

1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Cecilia Sagol es Licenciada en Letras y se dedica a producir contenidos educativos, en especial en formato digital. Es Coordinadora de contenidos del portal Educ.ar y docente de la UBA.

Introducción al modelo 1:1 e ideas para trabajar en el aula es un manual desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación y Educ.ar en el marco de Conectar Igualdad, a fin de acercar a todos los docentes argentinos una serie de ideas y estrategias para la integración de las computadoras portátiles en las prácticas de enseñanza.

En el texto se define el modelo 1 a 1 desde lo conceptual y funcional, y se lo presenta como un cambio didáctico y académico. Incluye modelos de trabajo para aplicar en la clase y ejemplos de aplicaciones ya realizadas, aprovechando la presencia de las netbooks en el aula. Es un material pensado dentro de las estrategias de capacitación docente del Ministerio de Educación de la Nación.



LIBRO: "TRABAJOS COLABORATIVOS" SERIE ESTRATEGIAS EN EL AULA PARA EL MODELO 1 A 1

1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

Laura Pico y Cecilia Rodríguez

Laura Pico es Licenciada y Profesora en Psicología. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la UBA y formadora en el sistema de salud. Ha integrado diversos proyectos de investigación UBACYT. Evaluadora de proyectos e informes de investigación. Autora de publicaciones nacionales e internacionales sobre temáticas de formación docente. Ponente en eventos académicos y científicos.

Cecilia Rodríguez es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Especialista en metodología de la investigación científica (UNLA). Desarrolla tareas como investigadora y evaluadora en distintos proyectos de investigación educativa y formación docente. Ha desempeñado cargos docentes y de gestión en universidades públicas (UBA, UNGS, UNTDF). Ha realizado consultoría y asesoría técnica en el Ministerio de Seguridad de la Nación y actualmente en el Ministerio de Educación de la Nación. Produjo materiales didácticos para Educ.ar, Conectar Igualdad, SM y realizó tareas de edición para Editorial Estrada, Edebe y el INFD.

El objetivo de este material es acompañar a los docentes en el uso de los equipos 1 a 1 en las aulas, en la apropiación de esas herramientas y sus usos para favorecer el aprendizaje colaborativo. También tiene el propósito de acercar a los profesores algunas reflexiones e ideas para realizar en el aula, en el marco del Programa Conectar Igualdad.

Las autoras consideran que el valor del trabajo colaborativo responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red. La colaboración en el contexto del aula invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo."



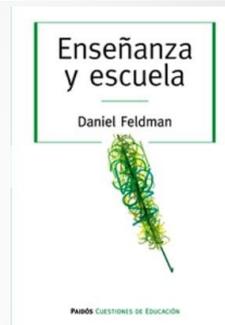
LIBRO ENSEÑANZA Y ESCUELA.

Daniel Feldman.

Paidós. Buenos Aires, 2010.

Nació en 1951. Es Maestro Normal Nacional de la Escuela Normal de Profesores N°2 "Mariano Acosta" de 1967. Es Licenciado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Egresó en 1990. Enseñó en escuelas primarias, formó parte de organismos de gestión educativa y realizó tareas de asesoramiento en universidades. Actualmente es docente e investigador en el IICE. Se especializa en Didáctica y Currículum.

El libro plantea las problemáticas que plantean la pedagogía actual, la enseñanza, el currículum y la escuela a partir del análisis de tres cuestiones: la configuración del dispositivo y de la pedagogía escolar, la planificación sistemática del currículum y de la enseñanza, y la relación entre distintas formas de conocimiento en la actividad educativa.



CAPITULO MÉTODOS, NORMALIZACIÓN Y CONTROL.

El autor, con el objetivo de mostrarnos el proceso de escolarización de la escuela como aquel proceso que crea, ordena y organiza un sistema técnico para educar a gran escala, hace un recorrido histórico en el cual pone de relieve algunos rasgos de las prácticas de enseñanza modernas. Estos están marcados por tres procesos:

- el paso de las instituciones de aprendizaje a las instituciones de enseñanza,
- el predominio de la instrucción escolar especializada por sobre la instrucción "social", y
- la hegemonía de la enseñanza de grupo y simultánea por sobre la enseñanza individual.

CAPITULO LA PEDAGOGÍA DE LA ESCOLARIZACIÓN.

El autor plantea la influencia de diferentes teorías pedagógicas en las escuelas argentinas. Desarrolla principalmente el aporte del intuitivismo en los inicios del sistema pedagógico de masas y su vigencia a lo largo del tiempo.

CAPITULO LOS OBJETIVOS EN EL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA

El autor se propone revisar los cuestionamientos que desde algunas corrientes pedagógicas actuales reciben los enfoques instrumentales con la consecuente desconfianza hacia el uso de conceptos tales como: objetivos, eficacia, evaluación, competencias, etc.

Retomando algunos de los debates que se dieron en torno a estos conceptos, concluye que no se debe desdeñar la tarea técnica en educación, sino combinarla con otros principios para llegar a acuerdos razonables y viables que guíen las decisiones sobre la enseñanza y el currículum. De esta forma se propone también destacar la función propositiva de la pedagogía en contraposición a una función meramente crítica.

CAPITULO RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO Y ACCIÓN

El autor retoma las relaciones entre dos contextos sociales en los que se desarrollan las prácticas educativas: los docentes y la comunidad académica de investigadores sobre la enseñanza. Dichos campos, aunque muchas personas pertenezcan a ambos, se distinguen por tener intereses diferenciados y participan de marcos institucionales diferenciados. El autor analiza qué uso se hace del conocimiento y de qué tipo de conocimiento es, en estos grupos diferenciados en relación al accionar educativo, así como sus modos de conocer.

LIBRO: VI FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN. EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: LOS

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS ANTE EL MUNDO DIGITAL

Inés Dusel y Luis Alberto Quevedo

Publicación de la Fundación Santillana. Buenos Aires. Argentina. 2010.

Inés Dusel: Doctora en Educación. Investigadora en el Área de Educación de FLACSO, Argentina. Directora Educativa Sangari Argentina.

Luis Alberto Quevedo: Licenciado en Sociología y graduado en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de la Universidad de París donde obtuvo la Maestría en Sociología. Es Director del Proyecto Comunicación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - Sede Argentina).

El documento se presenta como base de la discusión del VI Foro Latinoamericano de Educación y propone ofrecer una lectura de conjunto sobre algunos ejes de debate que atraviesan parte de las políticas educativas de la región en torno a la inclusión de las tecnologías. Analiza la situación del sistema educativo en relación con la inclusión de las nuevas tecnologías, centrándose en el caso argentino.



CAPITULO LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN EL MARCO DE UN MUNDO DIGITAL

En el presente capítulo los autores describen cómo el ingreso a la llamada "sociedad del conocimiento", el crecimiento en la utilización de las nuevas tecnologías provocó una modificación significativa en el perfil industrial y tecnológico; en mundo del trabajo; en las prácticas culturales y en las relaciones sociales. El aumento en el acceso a Internet, el uso de celulares, los blogs, las redes sociales, abren nuevos desafíos e interrogantes ¿Cuál es, entonces, el impacto que están teniendo estos nuevos medios digitales sobre los sistemas educativos y más específicamente sobre la escuela como institución encargada de la transmisión de la cultura letrada? ¿Qué haremos con estas nuevas demandas y aspiraciones que atraviesan y constituyen a los jóvenes?

CAPITULO LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: DILEMAS Y DEBATES

Los autores reflexionan sobre políticas educativas y las experiencias de programas y proyectos de inclusión de TIC en los últimos años, sobre todo en el caso argentino. Se mencionan las diferentes etapas atravesadas por las escuelas desde la incorporación de las TIC y las diversas respuestas dadas por el sistema educativo. Para realizar dicha reflexión, analizan las políticas de equipamiento y formación docente y las definiciones de nuevos perfiles docentes y puestos de trabajo.

LIBRO: FORMAR Y FORMARSE EN LA ENSEÑANZA.

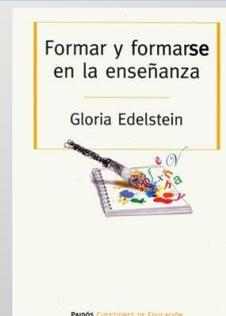
Gloria Edelstein

Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires. 2011.

Gloria Edelstein es doctora en Educación UBA. Se desempeña como investigadora y Profesora Titular Plenaria de Práctica Docente y Residencia de la Universidad Nacional de Córdoba. Participa desde un lugar protagónico en la gestación y desarrollo de un importante emprendimiento conjunto entre la FFyH (UNC) e instituciones terciarias no universitarias de la Argentina, las Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes". Es profesora de actividades de postgrado de diversas universidades nacionales en temáticas referidas a didáctica y formación docente, análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza. Es coautora de numerosos libros y artículos en revistas con referato, ponencias y conferencias en eventos científicos.

El libro plantea un desafío y una apuesta. Un desafío, porque invita a pensar la profesionalización docente en términos complejos, entrelazando aportes de diversos referentes en el campo con las propias ideas de la autora. Expresión de voces y sentidos que traman una singular propuesta de formación en el análisis de las prácticas de la enseñanza, un dispositivo que posibilita enseñar didáctica haciendo didáctica.

Una apuesta, porque pugna por una formación en la que los enseñantes sean estudiosos de sus enseñanzas, en la que revisen los esquemas y hábitos interiorizados en sus procesos de escolarización, permitiéndoles ampliar los registros y saberes acerca de las escuelas, las aulas y las clases. Una formación que prepare a los docentes para dar razones, para argumentar respecto del porqué y el para qué de sus propuestas y para evaluar las consecuencias de sus acciones. En suma, una formación que los autorice y habilite como productores de conocimientos acerca de la enseñanza.



CAPÍTULO 5: FORMAR Y FORMARSE EN EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA.

El libro completo hace referencia a una investigación referida al tema Formarse en la enseñanza y el capítulo aborda la influencia formativa de la implicación, del mirarse y ser mirado como formas de deconstrucción y

construcción, lo que da lugar a múltiples textos, múltiples lecturas, a partir del análisis de los registros realizados por los docentes.

Las temáticas recurrentes que condujeron a la autora a codificarlas en dimensiones de análisis y categorías, son:

Las prácticas de la enseñanza como objeto de análisis

Los sujetos en el registro y análisis de clases.

Pensar la enseñanza.

Momentos clave en el análisis de prácticas de la enseñanza.

La dimensión institucional en el análisis de las prácticas docentes.

Las prácticas de la enseñanza como objeto de análisis son definidas como prácticas sociales complejas que requieren un abordaje desde múltiples dimensiones: la clase – como actividad situada - y el trabajo en el aula.

En referencia a los sujetos, destaca la fuerza de la “mirada” y sus efectos en lo que hace a situaciones de análisis de “clases”/prácticas de enseñanza. Para los docentes esas situaciones implican poner el cuerpo, estar al frente, de frente, enfrente; sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros, rasgo constitutivo del cotidiano escolar. Práctica y teoría, reflexión y crítica son señaladas como aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación. Para ello se reconoce la necesidad de búsqueda de las herramientas pertinentes y comprender que no se trata de forzar su utilización.

En cuanto a los momentos clave en el análisis de prácticas de enseñanza, la autora los siguientes:

- Pensar la clase, construir el diseño, inicio del análisis.
- Registros de la clase en la inmediatez.
- Pluralidad metodológica.
- El reencuentro con la clase.
- Memoria de la experiencia y objetivaciones.
- Interpelar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho.
- La reescritura de la clase. Configuraciones alternativas.

Con respecto a la dimensión institucional en el análisis de las prácticas docentes, Edelstein señala como uno de los elementos centrales para esta tarea a las condiciones de posibilidad a nivel institucional en la intención de incorporar elementos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo. Más allá de los procesos de formación, las definiciones y decisiones dependen de las posiciones respecto de la profesionalización del trabajo docente, de su jerarquización, en consecuencia, con la responsabilidad político-social que les cabe en la cultura de la que son parte.

Finalmente., y en referencia a privilegiar la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza en los dispositivos de formación, Edelstein entiende como fundamental el avanzar en propuestas de formación que aporten herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten

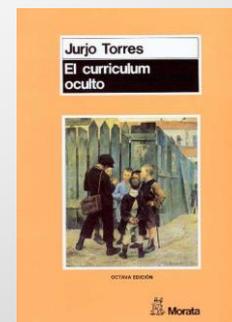
LIBRO: EL CURRÍCULUM OCULTO

Jurjo Torres Santomé

Editorial Morata. Madrid España. 1ª edición 1991. Séptima Edición 2005. En español, 217 páginas.

Jurjo Torres Santomé es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad da Coruña. Antes fue profesor en las Universidades de Salamanca y de Santiago de Compostela, así como profesor visitante en la Universidad de Wisconsin- Madison en el Department of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies. Dicta cursos y seminarios en numerosas universidades nacionales, europeas y latinoamericanas. Sus líneas de investigación principales son: Análisis sociopolíticos del currículum, políticas educativas, currículum integrado, currículum antidiscriminación, multiculturalismo, formación del profesorado.

En esta obra su autor invita a “concentrar la reflexión sobre aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas a los que se presta menos atención: buscar el significado social y los efectos no previstos de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos, alumnas y el propio profesorado”. Jurjo Torres se propone “...contribuir a avivar la preocupación, el interés y, por descontado, el debate por aquellas dimensiones del currículum más difíciles de percibir, pero que están presentes, querámoslo o no, en toda intervención educativa” La obra se sostiene en el propósito de aprovechar momentos políticos en los cuales los discursos se atrincheran en la palabra “reforma” para exigir que se administre el sistema educativo de manera de favorecer mayor calidad, inclusión e igualdad para los que conforman y habitan las instituciones educativas. Se considera fuertemente que el trabajo cotidiano sin reflexión, está orientado por la costumbre, la tradición y la rutina y muchas veces regido por prácticas coercitivas



CAPITULO 1: EL CURRÍCULUM Y LA IDEOLOGÍA

Jurjo Torres Santomé

Los discursos educativos se asientan en dos lógicas básicamente, una que sostiene que la educación podría colaborar para transformar la sociedad hacia el mejoramiento del estatus quo económico, social y cultural. La otra, sostiene que la educación no sería la vía para modificar los actuales modelos de sociedad. Desde cualquiera de ambas posturas se evidencian las relaciones que la educación tiene con otros ámbitos sociales. Por lo tanto a las políticas educativas, que deciden sobre qué enseñar, en dónde y cuándo, se les impone pensar ampliamente sobre las directivas a prescribir ya que el contexto delimita las

reales posibilidades de acción. Las posiciones más tecnicistas no pueden controlar cuestiones ideológicas, comportamientos individuales que se conjugan dentro de las maneras de organización de los establecimientos educativos en general. Sin tomar esto en cuenta, se corre el riesgo de proponer una planificación para un sistema educativo objetivo y neutro, como suele suceder con las prácticas de evaluación, o también en la consideración de que los niños y adolescentes son todos iguales y con las mismas posibilidades y por eso se les ofrece y se les exige a todos lo mismo. Los grupos dominantes intentan crear y recrear un discurso científico e ideológico que justifique y legitime la necesidad de su destino como grupo dirigente.

Tanto la realidad como la ideología no pueden ser ocultadas, esta última se manifiesta en las ideas y en las prácticas de las personas. Muchas veces a la realidad se la trata de disimular presentando las situaciones que la conforman como las responsables y culpables de esa realidad. Esto mismo sucede en las escuelas, recayendo en los alumnos, también en los docentes, las responsabilidades sobre lo que allí acontece dejando inmunes a otros actores con mayor poder, como ser el Estado. Las maneras en que se organizan las instituciones sociales frecuentemente son percibidas como naturales, inevitables, inmodificables, la consecuencia a largo de plazo termina siendo la imposición de una hegemonía ideológica que conlleva al consentimiento espontáneo de los miembros de ciertas clases sociales en posición de sometimiento, y el papel del Estado en este juego es el de apoyo y control a la situación, generando y fomentando cierto sentido común instituyente.

CAPITULO 2: LEGITIMACIÓN Y DISCURSO CIENTÍFICO EN EDUCACIÓN

Jurjo Torres Santomé

Se desarrolla un análisis que presenta diferentes niveles de legitimación dentro de las instituciones sociales con el fin de auto justificarse como tales. Se pretende a través de tales legitimaciones que sean aprendidas por las nuevas generaciones durante el proceso de sociabilización. El primero de ellos, dentro de un nivel lingüístico, ofrece a la información cotidiana que recibe un niño sobre por ejemplo sus relaciones de parentesco, el mensaje que subyace no da lugar a controversias y da por sentado "un así son/se hacen las cosas". Su eficacia es de gran alcance por ser las primeras afirmaciones significativas y afectivas que recibe un niño.

LIBRO LA EDUCACIÓN DE LAS ELITES. ASPIRACIONES, ESTRATEGIAS Y OPORTUNIDADES

Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler

Editorial Paidós, 1era edición, Buenos Aires, 2008

Tiramonti, G. es licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad del Salvador, magíster en Educación y Sociedad por la Facultad de Ciencias Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y directora de Flacso Argentina, donde se desempeña también como docente e investigadora. Es, además, profesora titular regular de la cátedra de política Educativa de la Universidad de La Plata.

Zeigler, S. es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina, de la cual es investigadora. Además es docente de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.

Este libro parte de investigaciones recientes que, a raíz de la creciente polarización social que se produce en Argentina en los últimos años y su consiguiente reconfiguración social, dan cuenta de las estrategias que utilizan las elites para posicionarse y reproducirse social, económica y culturalmente. Para ello, privilegia en el análisis el rol de las estrategias, trayectorias y procesos de formación de estos sectores. Las autoras se proponen además dar cuenta de la reciprocidad de la elección escuela-familias. Estas cuestiones han sido escasamente exploradas hasta la actualidad, ya que la mayoría de los estudios, se centran en las estrategias y posibilidades de movilidad social de los sectores más desfavorecidos.

Comprender los circuitos diferenciados y las estrategias de adaptación a los cambios socio- económicos de cada clase social, nos permite también vislumbrar en qué forma se producen y se sostienen, la segmentación y la fragmentación social. Para comprender en qué forma la educación brinda distintos trayectos y ofertas contribuyendo a la inmovilidad del statu-quo.

En los distintos capítulos se comparan 4 escuelas de Ciudad y Provincia de Buenos Aires, tanto en el ámbito público como en el privado, que se autoproclaman formadoras de elites. Al mismo tiempo se revisan las imágenes que las familias y los alumnos tienen de dichas instituciones.

Finalmente en los últimos capítulos se analiza el caso francés en la formación de sus elites, diferenciándolas de la formación de profesionales. Se tiene en cuenta el rol del Estado y las diversas formas adoptadas por la educación en relación a los procesos de internacionalización de la economía y la cultura, para permitir comparar con un caso emblemático las trayectorias y las formas en que se modifican en relación a nuevos desafíos.



CAPITULO INTRODUCCIÓN: LA DINÁMICA DE SELECCIÓN DE LOS SECTORES

En este capítulo las autoras establecen comparaciones en lo que refiere a la conformación de las elites en Argetina y Brasil. Se analizan las distintas trayectorias posibles para la conformación de dirigentes políticos. En el caso de Argentina se muestra una fuerte desinstitucionalización que ha llevado a la conformación de trayectos fragmentados de socialización; de esta forma, los niveles de polarización son cada vez mayores. Las autoras señalan la necesidad de revisar estos trayectos haciendo hincapié en la formación de las elites, ya que han sido por lo general dejadas de lado en las producciones sobre educación.

CAPITULO ELECCIÓN ESCOLAR, TRAYECTORIAS FAMILIARES Y EDUCATIVAS

En este capítulo se analizan los factores de peso en la elección de las trayectorias escolares de las familias de elite y la relación con el sostenimiento de su propio status. Para ello se comparan y consideran diferentes formas de elección según se considere la tradición familiar, la valoración del saber, el empleo del tiempo, los espacios de socialización de los hijos entre otros factores.

Por otra parte se destaca que lo que aparece como elección tiene una doble direccionalidad, ya que la escuela también hace cierto proceso de selección de las familias, utilizando muchas veces estrategias de marketing para ello. Las familias por su parte despliegan distintas estrategias y movilizan recursos en función de generar una determinada trayectoria para sus hijos, tanto educativa como social y cultural, que está íntimamente relacionada con su origen social y sus posibilidades de ascenso. Sin embargo, las trayectorias ya no son cerradas, por el contrario es posible hoy en día encontrar un conjunto de recorridos, impregnados de heterogeneidad y novedad.

CAPITULO LOS PATRONES DE SOCIALIZACIÓN

Se analizan en este capítulo distintas formas de funcionamiento de las escuelas en tres aspectos que se consideran relevantes para la conformación de las trayectorias en relación a la identidad y el posicionamiento de los individuos en la sociedad.

Inicialmente, se toma la disciplina escolar, para comprender las formas de subjetivación que producen las normas y su tratamiento en las instituciones, así como los discursos y prácticas desplegadas en relación a la libertad.

Luego se analiza a partir de los distintos programas de acción solidaria de las escuelas, la forma en que cada escuela contribuye a definir quién es “el otro” y las formas de relación que se establecen con ellos, partiendo de la base de que esta es una preocupación histórica ya que constituye la base de la relación de dominación.

En la última parte de analiza la escolaridad de los sectores medios y altos en relación a los procesos de individualización, ya que se reconoce su condicionamiento social, familiar y escolar. Estas influencias están presentes en la construcción de la mirada hacia el futuro que poseen los jóvenes.

Finalmente se analiza en la conformación de estas trayectorias la tensión entre herederos y becarios como forma de análisis de las fronteras que delimitan las posibilidades de ascenso social. En momentos donde se producen fuertes procesos de masificación de la educación e inclusión de sectores que no estaban en la escuela, es de interés analizar estas relaciones con la mirada puesta en qué significa en términos reales esa inclusión y cuánto hay de asimilación cultural.

CAPITULO A MODO DE CIERRE.

En este capítulo se toma como referencia para la comparación al caso francés, analizando la conformación y los trayectos de formación de las elites de este país. Inicialmente se hace una aproximación a la constitución de la elite francesa, para pasar luego a mencionar el caso de las écoles, como paradigma de la formación de las elites, ya que han sido destinadas a tal fin y preservadas para ello. Si bien las Universidades también intervienen en la escolarización de dicho sector, las écoles conforman el centro de su sistema de formación dando acceso privilegiado a posiciones dirigentes, tanto administrativas y económicas, como políticas. Este hecho se vincula con la historia francesa y la conformación de su sistema democrático en el que se ha planteado como objetivo, formar servidores del Estado. Al mismo tiempo, hay una marcada tendencia de los cuadros del Estado a moverse luego a posiciones de dirigencia empresarial. El sistema se plantea en forma dual.

Actualmente el paso por las écoles aparece cuestionado y algunos aspectos de esta formación entran en crisis; no obstante, parecen seguir funcionando en forma acorde a su propósito, con mayor o menor adaptación a los procesos de transformación social que plantea entre otras cosas, la internacionalización en la formación.

Finalmente, las autoras vuelven al caso Argentino, para plantearse algunas preguntas respecto de la formas de diferenciación y selección social en este país. Para ello se preguntan sobre la relación entre lo nacional y lo internacional, así como sobre la relación entre la intervención Estatal y las lógicas del mercado que operan en la formación. Finalmente, incorporan como pregunta qué pasa en relación con estos procesos y las propuestas meritocráticas en cada caso.

REVISTA IBEROAMERICANA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD E INNOVACIÓN

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

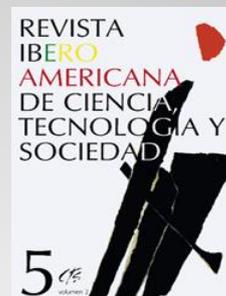
OEI; N° 5; Enero – Abril 2003

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Los Estados Miembros de pleno derecho y observadores son todos

los países iberoamericanos que conforman la comunidad de naciones integrada por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. La sede central de su Secretaría General está en Madrid, España

Este número 5 de la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación sirve de marco para presentar los resultados de un Proyecto que la OEI, junto a la Red RICYT del Programa CYTED, titulado Proyecto Iberoamericano de Indicadores de Percepción Pública, Cultura Científica y Participación Ciudadana. El objetivo del Proyecto se ha definido desde una serie de preguntas relevantes como: ¿De qué manera la sociedad percibe los múltiples impactos de la ciencia y la tecnología?; ¿Cómo se vincula la sociedad con el ámbito científico-tecnológico?; ¿Cómo se apropia del conocimiento generado?; ¿Qué tipo de conocimiento científico debería ser incorporado?; entre otras.

Dentro de esta evaluación del impacto social de la ciencia y la tecnología, tres dimensiones de análisis son especialmente relevantes en las modernas sociedades democráticas: la percepción pública, la cultura científica y la participación ciudadana.



ARTÍCULO: EL FUTURO DE LA TECNOLOGÍA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA HISTORIOGRAFÍA

Ronderos Paula: Magister en Historia y Geografía, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Profesora de Historia, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia y Geografía. Historiadora Universidad de los Andes, Colombia.

Andrés Valderrama: Investigador del Programa de Ingeniería General, Facultad de Ingeniería Universidad de los Andes, Colombia. PhD con el Grupo de Innovación y Sostenibilidad del Departamento de Producción Industrial y Administración de la Universidad Técnica de Dinamarca.

Los autores reflexionan sobre los aportes de distintas perspectivas teóricas que estudian las relaciones entre tecnología y sociedad. A través de un estudio historiográfico se proponen mostrar cómo determinadas creaciones tecnológicas pueden ser explicadas y comprendidas de distintas maneras según el momento histórico y el marco teórico que se adopte.

Consideran al Determinismo Tecnológico como la perspectiva clásica, utilizada para explicar las relaciones entre tecnología y sociedad. La tecnología sería el motor del cambio social por excelencia; y determinante del desarrollo de una sociedad. En esta perspectiva el concepto de progreso tiene un fuerte peso. Sostiene que la implementación de una tecnología específica genera transformaciones tanto en la sociedad y como en su comportamiento. Plantea una concepción lineal de la historia, y se encuentra vigente en el sentido común.

Desde finales de los años sesenta comienzan a surgir distintas perspectivas que ofrecen un conjunto de herramientas teóricas que posibilitan repensar las relaciones entre tecnología y sociedad. Entre ellas los autores destacan las siguientes:

El Constructivismo Social plantea que los productos tecnológicos son el resultado de procesos de negociaciones e interpretaciones entre distintos grupos sociales. Sostiene que el desarrollo tecnológico depende de las características del contexto en el cual se inscriben. Esta perspectiva pone en evidencia las tensiones y relaciones de poder que se ponen en juego.

El Sistema Tecnológico propone como objeto de estudio los sistemas tecnológicos (como por ejemplo el sistema eléctrico de un país) y no solamente los aparatos, artefactos o maquinarias tecnológicas como las otras perspectivas. Sostiene que un sistema se compone por partes que se relacionan entre sí conformando una estructura organizada, la cual es controlada y dirigida desde un poder central (político y/o económico). Plantea que a mayor dimensión y crecimiento del sistema tecnológico mayor será la fuerza y envergadura necesaria en la toma de decisiones para generar cambios en dichos sistemas.

La perspectiva Actor Red sostiene que una propuesta tecnológica puede tener sustento o impacto a partir del estudio o análisis de las características de la sociedad en la que se implementa dicha propuesta.

Los autores analizan también la dimensión política de la tecnología. Plantean que los artefactos presentan una dimensión política, ocultada por la perspectiva determinista y explicitada en las otras perspectivas. Los artefactos presentan un poder político capaz de determinar el destino de una sociedad, ya que en ellos se expresan las intenciones políticas y/o económicas de sus creadores, o de quienes las implementan, generando efectos deseados y no deseados en la sociedad.

Finalmente analizan los aportes de la perspectiva feminista sobre la crítica que plantean a la forma de construcción del conocimiento científico; consideran que el mismo es un conocimiento construido desde una perspectiva occidental, capitalista, hegemónica y excluyente, pretendiendo controlar el contenido de la historia y dominando a aquellos grupos sociales minoritarios.

LIBRO: ENTRAÑAS ÉTICAS DE LA IDENTIDAD DOCENTE

CULLEN, CARLOS

Ediciones LA CRUJIA, Buenos Aires, Argentina; 2009

Filósofo, con extensa y reconocida trayectoria académica especialmente dedicada a la Ética y a la Filosofía de la Educación. Profesor Titular e Investigador de la Universidad de Buenos Aires.

Docente de Posgrado en el país y en el extranjero. Ocupó cargos de conducción (Secretario Académico y

Secretario de Investigación) en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Fue Director de Capacitación Docente y Director General de Educación en la Secretaría de Educación (actualmente Ministerio de Educación) del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Últimas publicaciones: Perfiles ético- políticos de la educación (2004); Resistir con Inteligencia (2007). Compilaciones: Globalización y nuevas ciudadanía (2003 con María C. Reigadas) y Filosofía, cultura y racionalidad crítica (2004, en Ediciones La Crujía). Publicó numerosos artículos y colaboraciones en obras colectivas.

El libro (consta de siete capítulos y un apéndice) se presenta con la intención de recopilar trabajos del autor, que publicó en México la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano y la Editorial Pueblo Libre, con el nombre Resistir con Inteligencia. Reflexiones éticas de la educación, aparecido en 2007. Varios de los capítulos del libro están en esa edición mexicana, aunque fueron revisados y en consecuencia se han sacados algunos y agregado otros nuevos.

El espíritu de este libro mantiene lo fundamental de aquél: reflexionar acerca de la docencia y de la formación docente desde una perspectiva ética. Pensar y repensar el sentido de la tarea docente frente a los desafíos y las transformaciones culturales profundas que caracterizan nuestro tiempo. Tarea de resistencia - con inteligencia y responsabilidad- frente al dominio del pensamiento único que propugna el escepticismo y la resignación. Tarea de insistencia- con astucia e imaginación- en la resignificación de los legados culturales que nos constituyen y desde los cuales es posible creer en la utopía de “volver a crear el mundo de vuelta”. Tarea de persistencia – con fortaleza y creatividad- en la construcción de una educación de sujetos cada vez más libres y cada vez más justos.

En el apéndice el autor presenta la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, con quienes trabajó muchos años en jornadas,



CAPITULO: EL MAGISTERIO, UN RELATO EN BÚSQUEDA DE UN NARRADOR. REFLEXIONES SOBRE LA IDENTIDAD NARRATIVA DEL MAESTRO.

CULLEN, Carlos

Intento de pensar “los escenarios educativos de la formación docente en los procesos de transformación”. Se discute primero, la metáfora misma de los “escenarios”, tanto como lugares donde acontece la institución formadora, como tiempos donde se va representando la identidad profesional. Luego se sugiere pensar la tensión entre “desarrollos previsibles” y “acontecidos imprevistos”, cada vez que se habla de transformaciones. Finalmente se proponen nombres para los escenarios educativos de la formación docente, en los cuales es posible construir narrativamente la identidad profesional del maestro. El primer escenario educativo es enseñar y aprender a tomar la palabra, en tiempos de retirada de la palabra, como modo de ingresar al espacio público. Se discute la idea de la docencia como virtud ciudadana. El segundo escenario tiene que ver con aumentar la potencia de actuar, en tiempos de pensamiento único, como modo de hacer la “diferencia ética”. Se discute cómo es factible hacer los mundos posibles de la escuela y la docencia como experticia en alternativas. El tercer escenario se define como resistir con inteligencia responsable, en tiempos de disciplinamiento y biopoder, como modo de cuidar la subjetividad frente a los intentos de suprimirla o borrarla o limitarla, siempre desde la interpelación del otro, que nos hace responsables y nos desilusiona de creernos “invulnerables”. Acá se discute la dimensión ético- política del magisterio, desde lo que justifica -hace justa- la identidad profesional. Se concluye refiriendo estos “escenarios” a algunos debates contemporáneos en torno a la subjetividad ética- política, lo cual permitirá re-significar la identidad de la formación docente.

CAPITULO: INFANCIAS O FACUNDIAS INTERPELANTES. VOLVER A PENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI, PORQUE LO MISMO NO ES IGUAL.

CULLEN, Carlos

Profundizando y completando lo planteado en el capítulo anterior, se intenta mostrar la importancia de remarcar hoy y como parte de la formación docente, lo que significa la infancia. La infancia es no poder hablar, todavía, y por lo mismo, lo siempre anterior a la experiencia y al lenguaje, pero es también un elocuente “heme aquí”, que siempre rebasa la experiencia y el lenguaje como rostro interpelante (“facundia”, usando la misma raíz del verbo latino infancia).

En un primer momento se intenta describir los rasgos dilemáticos que definen la contemporaneidad como crisis:

- ¿la retirada de la palabra o acontecidos que dan que pensar?
- ¿la fragmentación del sujeto o culturas que lo buscan?
- ¿el pensamiento único o un espacio público intercultural?

En un segundo momento se centra en interpretar la niñez como infancia y como facundia interpelante, tomando partido ante la crisis.

- el don de la palabra y del rostro
- el tejido de la narración y de la obra
- la alegría del juego y del movimiento

En un tercer momento se plantean los “desafíos” para la educación

- volver a pensar “lo inicial”
- en qué consiste entonces la educación

Se concluye retomando la tesis de la docencia como virtud ciudadana, insistiendo en tres rasgos constitutivos que nos aporta el “volver a pensar la niñez”:

- La hospitalidad como responsabilidad
- La alegría como aumento de la potencia de actuar
- La resistencia inteligente ante toda naturalización de la niñez

CAPITULO: EL CUERPO, ESE NUDO COMUNICACIONAL EN BUSCA DE UN SUJETO. EN TORNO A LAS RELACIONES DEL CUERPO CON LA CULTURA Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN.

Ante la pregunta sobre qué pasa en nuestra cultura con el cuerpo, se ponen en juego una serie de supuestos, tanto en relación a la categoría “cuerpo” como en relación a la categoría “cultura”. La propuesta de este capítulo es ofrecer un modelo conceptual para pensar la pregunta, explicitando los supuestos que la determinan, y ver su incidencia en la educación. La noción de cultura se define aquí desde la posibilidad de referir un conjunto de saberes, instituciones, usos, costumbres, normas, valores, a un sujeto social determinado. Se trata de una red de sentidos que un conjunto atribuye al desear, al sentir, al actuar y al pensar, construyendo un nosotros o sujeto cultural, precisamente desde ese mundo compartido. En ese sentido la cultura es una cuestión de subjetividad plural: producción colectiva de sentidos, atribución compartida de significados, legitimación consensuada de normas y obligaciones. Sólo podemos hablar de cultura, si lo que se da, lo que sucede, lo que pasa se refiere a un “nosotros”.

El cuerpo, en cambio, se define aquí por la posibilidad de discriminar un “quantum”, una constante de materia y energía, organizada para tener una figura, ocupar un lugar en el espacio y originar un movimiento. No es posible pensarlo sino desde la individualidad, desde las “fronteras” que permiten pensar un “individuum in se et divisum a quolibet alio” (no- dividido en sí mismo y dividido de cualquier otro). En el cuerpo, la materia se hace “espacio”, “figura” y “movimiento”. En este sentido “moderno”, el cuerpo comienza siendo una categoría de la geometría y de la física, antes que de la biología y la psicología. Sin embargo, ya Aristóteles, al pensar el tránsito de lo inerte a lo vivo, caracterizó con la noción de alma el principio organizador del movimiento propio o autónomo. El problema del cuerpo (en el viviente, y –a fortiori- en el hombre) no es otro que la información del alma. Y lo que va a diferenciar el alma humana de cualquier otra alma del mundo animal es que su capacidad de in-formar la materia es directamente proporcional a su capacidad de recibir toda información. Y la “diferencia específica” del género animal que define lo humano: lo racional, justamente como la disponibilidad estructural (de principio) para recibir cualquier información. Lo que hace el alma al informar un cuerpo es producir sentidos, atribuyendo significados a todas las cosas. Es decir, origina lenguaje. El lenguaje transforma al cuerpo en un nudo comunicacional, que busca afanosamente un sujeto, al cual referir sentidos comunes para el deseo y el movimiento. Entonces la autonomía del deseo individual del cuerpo queda regulada socialmente por la cultura. El cuerpo, “malestar” en la cultura, precisamente por la paradoja de ser la cultura el garante del “bienestar” del cuerpo. El cuerpo es un problema de individuación, la cultura es un problema de subjetivación- sujeción.

Aquí plantea el autor tres cuestiones que definen el tenue equilibrio entre el malestar y el bienestar, cuando de las relaciones entre individualidad corporal y subjetividad cultural se trata: la conciencia (y el inconsciente), la libertad (y la naturaleza), la educación (y la barbarie). Lo que hay entre individuo y el sujeto es un sí mismo, entre la estructura y la reflexión una historia, entre el cuerpo y la cultura un nombre.

CAPITULO 4: LA ÉTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

CULLEN, Carlos

Se propone en este capítulo tratar en primer lugar, de entender qué significa comprender reflexiva o críticamente la dimensión moral de los problemas educativos (que marca el campo problemático de las relaciones entre ética y educación). En segundo lugar, se quiere discutir qué significa poder enseñar contenidos educativos relacionados con la ética (que marca el campo problemático de las relaciones entre la ética y la didáctica). Finalmente, en tercer lugar, se justifica por qué se necesitan para ambas “competencias” saberes específicos, provenientes de la ética, y cuáles son estos saberes (que marca el campo problemático de las relaciones de la ética con la formación docente). Se destaca la significatividad del tema por varias razones. En primer lugar, porque efectivamente el campo de las relaciones ética y educación es hoy un campo relevante, con una particular incidencia en la discusión de las políticas públicas equitativas. En segundo lugar, porque parece haber crecido la demanda de que los docentes enseñen ética y ciudadanía. En tercer lugar, porque enseñar saberes éticos, y hacerlo desde ciertos criterios de política educativa justa, implica aceptar la formación de competencias específicas. En este último sentido se proponen algunas razones para defender por qué en la formación docente no puede estar ausente la ética como saber específico, crítico y racional.

CAPITULO: 5. LA FORMACIÓN CIUDADANA ENTRE LA MEMORIA Y LA UTOPIA

CULLEN, Carlos

Se plantea que a partir de nuestra naturaleza de “animales políticos”, se nos exige un trabajo de formación de la subjetividad política, que no nos es dada por naturaleza, sino que es el resultado más el proceso de convertirnos en “ciudadanos”. Ya Aristóteles distingue “la mera vida natural” (zoé), que compartimos con todos los vivientes, del “modo de vida” (bios), propio de un ser que tiene “lógos” (palabra y entendimiento).

El modo de vida se forma socio- históricamente, y nos convierte en “ciudadanos”. De ahí su intrínseca relación con la educación. Se plantea que la ciudadanía es parte de la socialización y de la cultura, y tiene en este sentido un costo pulsional que proviene de la renuncia a la omnipotencia del deseo, que es lo que Freud llama el malestar en la cultura. Se propone trabajar sobre la especificidad política de ese malestar, que tiene que ver más con el poder, que, con el deseo, con la libertad, más que con la necesidad, y con la interpelación ética del otro, más que con la soledad gnoseológica de la totalidad. En este contexto se plantea no dar como “natural” la ciudadanía, y de no negar el malestar. Se presenta así, primero, una reflexión crítica sobre lo que significa “formación de la ciudadanía”. Se discute luego en segundo lugar, la complejidad y densidad histórica del concepto de ciudadanía y los desafíos formativos que trae consigo, y se concluye este capítulo con una alusión a la memoria y a la utopía, como anverso y reverso en la actualidad del concepto de ciudadanía.

CAPITULO 6. DE LAS COMPETENCIAS A LOS SABERES PRODUCTIVOS, POLÍTICAMENTE EMANCIPADORES Y CULTURALMENTE INCLUSIVOS. APORTES DE LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN

CULLEN, Carlos

Se plantea hacer una reflexión crítica sobre una categoría que en los últimos años, ha entrado al campo educativo con una presencia dominante, en relación a cuestiones tan centrales como qué enseñar y qué aprender, qué fines se proponen las políticas educativas, qué criterios tomar para organizar la formación docente, y sobre todo, cómo estandarizar los logros educativos, para permitir la movilidad entre instituciones educativas, en un mundo supuestamente globalizado, y también para medir la calidad (o los riesgos) de los diferentes sistemas educativos y sus costos. Se hace referencia a la categoría de “competencias” y al extendido dicho: “ahora a enseñar por competencias”.

Se propone, como lo ha definido repetidas veces el autor, la tarea de la reflexión crítica o filosófica sobre la educación, “resistir con inteligencia”, desmontado lo que llama “el fetichismo” de las competencias, lo que permitirá contextualizar la categoría, despojarla de sus ilusiones y eventualmente re-significarla, para fecundar la tarea docente.

Se presenta primero una breve reseña histórica del concepto, siguiendo a algunos autores que la han trabajado en profundidad, intentando una genealogía que ayude a contextualizar su emergencia. Se intenta mostrar que plantear hoy la educación por competencias es una tentativa de respuesta posible a la crisis de la ecuación modernidad- educación, ante la crisis de los modelos “enciclopédicos” y “tecnocráticos”. Pero como no es la única respuesta posible, se plantea en segundo lugar, introducir la categoría de “saberes socialmente productivos, políticamente participativos y culturalmente inclusivos”, mostrando su necesidad y sus articulaciones y desarticulaciones con las líneas que han hegemonizado la educación moderna y que pretenden ahora, con las competencias, seguir monopolizando la manera de entender la educación. Como conclusión, se señalan algunos tópicos que un enfoque filosófico intercultural de la educación puede aportar, para hacer un uso crítico de las competencias, que nos libere de su “fetichismo”. En particular se mencionan las nociones de geocultura, potencia de actuar y responsabilidad ante la interpelación del otro.

CAPITULO 7. LOS OBSTÁCULOS ÉTICOS EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. A PROPÓSITO DE LOS VALORES ÉTICOS EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

CULLEN, Carlos

Se presentan tres niveles de valores, ineludibles hoy en día, en la investigación educativa.

1. Si investigar es “ir tras las huellas” (los vestigios, los rastros) ¿cómo podemos rastrear las huellas de lo posible, de lo por-venir como alternativa a lo dado, sin lo cual ni siquiera es posible definir algo relacionado con la educación? Se plantea que cuidar lo posible y lo alternativo es el primer valor ético en el marco de la investigación educativa.
2. Si investigar es también “entender, intelegir” (leer adentro) lo que pasa, lo que acontece, ¿cómo es posible leer sentidos, que están significados por alfabetos tan distintos como el deseo de aprender y el poder de enseñar? Reconocer el deseo de saber, que constituye la unicidad de lo singular y lo público, como criterio básico de legitimación del poder, constituye un segundo valor en el marco de la investigación educativa.
3. Si investigar es también hipotetizar, analizar, explicar ¿cómo podemos seleccionar variables, establecer criterios, construir teorías, en un campo tan complejo como la educación donde inciden y se cruzan lo político, lo económico, lo social, lo cultural por un lado, y lo cognitivo, lo emocional, lo corporal, por otro? Prudencia metodológica, capaz de dar cuenta de lo no atendido en lo atendido y estudiado, y por qué, constituye un tercer nivel de valores en el marco de la investigación educativa.

Estos tres valores no se sostienen éticamente, si no están interpelados por lo que excede toda perspectiva y le es exterior: el otro en cuanto otro, el rostro de la justicia. Se plantea que la ética precede a la ontología y por lo mismo, a toda teoría del conocimiento y a todos los valores de investigación. En este sentido el autor propone una categoría, la de obstáculos éticos, precisamente para sostener estos valores antes mencionados. Por eso, postula como actitud básica en el tratamiento de los problemas educativos, una resistencia inteligente, capaz de desnaturalizar los tópicos con apariencia de inamovibles o inmutables (como obstáculos epistemológicos), pero que ha de ser también una resistencia responsable a los obstáculos éticos.

Ni moralizar la investigación educativa, ni pretender desvincularla de la ética y de la política. Este es el desafío que se plantea el autor en este capítulo, discutiendo primero la noción de obstáculo ético, presentando los principales, y mostrando en consecuencia, cómo el investigar en educación es siempre un acto ético- político, y en qué sentido.

LIBRO: LA IMAGINACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE PARA LOS AÑOS INTERMEDIOS DE LA ESCUELA.

Kieran Egan

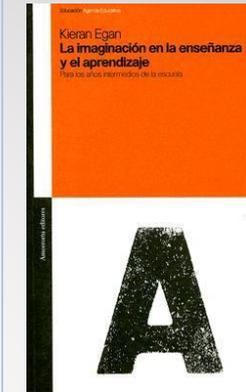
Amorrortu, Buenos Aires, 1999

Kieran Egan nació en 1942 en Irlanda. Es Doctor en Filosofía de la Educación y Profesor de Educación en la Universidad Simon Fraser de la Columbia Británica, Canadá. Ha sido premiado por sus trabajos vinculados a la imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Es autor y editor de numerosas obras tales como "Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión" y "La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación".

A lo largo del libro el autor se propone analizar la complejidad de lo que se entiende por imaginación con el fin de alcanzar una comprensión más precisa del término en relación a las exigencias y los condicionamientos de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. No busca describir a los docentes y estudiantes imaginativos, sino que se propone desarrollar las características y potencialidades que presenta la capacidad de imaginar en la educación de modo amplio.

Este concepto es abordado principalmente para la enseñanza en los años intermedios de la escuela a los que el autor encuentra entre los ocho y los quince años de edad debido a las características imaginativas que se presentan en ese período.

El presente libro tiene como propósito ser de uso práctico para que los docentes puedan capturar, cultivar y desarrollar la imaginación de los estudiantes a partir de sus planificaciones.



CAPÍTULO LA IMPORTANCIA DE LA IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN

En este capítulo el autor desarrolla las razones por las cuales es importante atender a la imaginación en la educación de modo tal que posibilite animar y desarrollar esta capacidad en la enseñanza. Define a la imaginación a partir de su ubicuidad, flexibilidad, energía y vividez, las cuales que derivan de la capacidad de concebir lo posible y no solamente lo real, impregnando todas las funciones mentales. Según el autor, ser imaginativo acrecienta las funciones mentales y está fuertemente vinculada a la razón.

CAPÍTULO CARACTERÍSTICAS DE LA VIDA IMAGINATIVA DEL ESTUDIANTE DE OCHO A QUINCE AÑOS

En el segundo capítulo, el autor se centra principalmente en el aprendizaje de los estudiantes entre ocho y quince años a partir las características de la vida imaginativa en ese período. Realiza un análisis de los estudios etnográficos sobre los materiales y actividades que fomentan la actividad imaginativa de los niños y adolescentes de esta edad de modo tal de otorgarle mayor sentido a la enseñanza en la escuela.

CAPÍTULO IMAGINACIÓN Y ENSEÑANZA

En este capítulo, el autor presenta un modelo teórico de planificación de la enseñanza que fomente la imaginación de los estudiantes en relación a las características imaginativas presentadas en el capítulo anterior. Concibe a la planificación como una tarea no solamente conceptual, sino también afectiva ya que debe estar orientada a capturar y estimular la imaginación. Según el autor, este modo de pensar la planificación en la enseñanza debe estar presente desde la formación docente.

CAPÍTULO IMAGEN Y CONCEPTO

Este capítulo está fuertemente vinculado al anterior ya que el autor plantea la potencialidad de utilizar imágenes que apelen a la afectividad de los estudiantes en la enseñanza a partir de los temas curriculares propuestos. De este modo, el autor señala que los conceptos teóricos abordados en la enseñanza ya no son externos, sino que adquieren un mayor sentido cultural, convirtiéndose en parte de nosotros.

CAPÍTULO MÁS EJEMPLOS

En este capítulo, el autor plantea diversos ejemplos para planificar atendiendo a las características imaginativas en las áreas curriculares de Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Literatura.

APÉNDICE. BREVISIMA HISTORIA DE LA IMAGINACIÓN.

El autor presenta un recorrido sobre las diversas acepciones que adquirió el concepto "imaginación" a lo largo de la historia.

LIBRO "A MÍ LA TELE ME ENSEÑA MUCHAS COSAS" LA EDUCACIÓN EN MEDIOS PARA ALUMNOS DE SECTORES POPULARES.

Roxana Morduchowicz

Editorial Paidós. Primera edición 2001, segunda reimpression 2006. Buenos Aires, Marzo 2006.

La autora es Doctora por la Universidad de París VIII, docente titular en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la U.B.A. Dirigió el programa "La escuela y los medios" dependiente de la Secretaría de Educación del G.C.B.A. donde fue responsable de la formación docente en este campo. Dirige el programa de Escuela y Medios del Ministerio de Educación de la Nación. Es consultora en Medios de Comunicación y Educación para la UNESCO y la OEA.

"A mí la tele me enseña muchas cosas" surge a partir de la tesis doctoral que la autora presenta en la Universidad de París VIII, en el año 1999. Según sus propias palabras al día siguiente de presentar la tesis, comienza a pensar en este libro. Aunque el mismo conlleva objetivos y formas diferentes de la tesis, ambos coinciden en plasmar su trabajo de investigación.

El libro se origina en una investigación sobre el potencial de una formación en medios que pudiera integrar y revalorizar la experiencia cotidiana de chicos y jóvenes de escuelas de sectores populares, en la que los medios ocupan un lugar fundamental.

Según la autora la uniformidad escolar deja afuera y desdeña la gran influencia que ejerce la televisión, especialmente en estos sectores de la población escolar. Al ignorar la cultura de origen de éstos chicos se cercena del aula la particular relación que ellos construyen con la televisión. Propone una educación en medios de comunicación que otorgue significación y revalorice los modos en que la televisión incide en la relación con la cultura y el conocimiento de su alumnado.



CAPÍTULO I: TRES DÍAS EN UNA ESCUELA

Describe la tarea del docente, en las escuelas en que se realiza la experiencia de investigación. Se propone entender el lugar del docente con relación a la omnipresencia de la tele en la casa de los niños de sectores populares y la ausencia de su inclusión en la escuela.

CAPÍTULO II: LOS CHICOS DE SECTORES POPULARES Y LA TELEVISIÓN"

Analiza la particular relación que establecen los chicos de sectores económicamente desfavorecidos con los medios de comunicación. Esta relación está caracterizada por un consumo, una valoración, una motivación, una recepción y una apropiación de mensajes específicos de éstos contextos.

CAPÍTULO III "LOS CHICOS DE SECTORES POPULARES: EL LUGAR DE LA ESCUELA Y EL SABER"

Aborda el vínculo que los alumnos construyen con la escuela, el saber y el conocimiento.

CAPÍTULO IV: "MAESTROS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Estudia la relación de los docentes con los medios de comunicación como usuarios y cómo influye en la representación que ellos construyen de los consumos culturales y mediáticos de sus alumnos.

CAPÍTULO V EL ALUMNO DE SECTORES POPULARES EN LAS REPRESENTACIONES DOCENTES"

Ubica cómo a partir de esas representaciones establecen también expectativas profesionales en relación a sus alumnos

CAPÍTULO VI "UNA EDUCACIÓN EN MEDIOS"

Propone las características y esencia que todo programa de educación en medios debiera tener. Define específicamente cuáles serían las dimensiones propias de una educación en medios en escuelas de sectores populares.

CAPÍTULO VII "¿ QUÉ PASA EN EL AULA"

Aborda qué sucede en la clase cuando los docentes enseñan sobre medios de comunicación

CAPÍTULO VIII "LA FORMACIÓN EN MEDIOS DE LOS ALUMNOS"

Propone contenidos, estrategias metodológicas y actividades para una educación en medios en sectores populares

CAPÍTULO IX": LA FORMACIÓN EN MEDIOS DE LOS DOCENTES"

Ofrece una modalidad de capacitación docente que puede aplicarse a la temática de medios de comunicación y a otras áreas del conocimiento

LIBRO: APRENDER Y ENSEÑAR EN LA CULTURA DIGITAL

Inés Dussel

Santillana, Buenos Aires. Primera edición: mayo 2011

Doctora en Educación. Investigadora Principal del Área Educación de Flacso/Argentina. Ph.D., Universidad de Wisconsin-Madison. Ha publicado siete libros, tres compilaciones y más de 90 artículos y capítulos de libros en medios académicos, que han sido editados en cinco idiomas. También tiene experiencia en la producción audiovisual (documentales educativos, cortos animados, programas infantiles de TV y

videojuegos educativos). En los últimos años dictó conferencias en la University of Wisconsin-Madison, Université de Paris VIII, Universidad de Granada, University of Luxembourg, Pestalozzianum Pädagogische Hochschule Zürich, PUC-Sao Paulo, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional-México, Universidad ARCIS de Chile, entre otras. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD (Alemania), la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y el Georg-Eckert-Institut de Alemania (Alemania). Durante 2011 ha sido Profesora Visitante del DIE-CINVESTAV, México. Sus temas de investigación se estructuran alrededor de las relaciones entre saberes, escuela y política, en perspectiva histórica y socio-política. Actualmente está investigando las relaciones entre la escuela y la cultura digital y visual contemporánea. Dirige el Diploma Virtual sobre Educación, Imágenes y Medios en Flacso/Argentina junto a Luis Alberto Quevedo. Es desde el 2011 miembro del Governing Board de la International Association for Visual Culture.

Este libro, presentado en el VII Foro Latinoamericano de Educación, sistematiza la información que viene recogiéndose en distintas investigaciones realizadas en el año 2010 en Argentina. A partir del reconocimiento de que la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas ya no tiene vuelta atrás se propone analizar la introducción de los nuevos medios digitales en la enseñanza y el aprendizaje escolar y describir los usos didácticos más frecuentes.

¿Qué tipo de propuestas están formulando maestros y profesores con las nuevas tecnologías? ¿Qué sentidos les da a esos cambios, y a las dificultades y ventajas que encuentran? ¿Cómo piensan la evaluación, el control del aula y el vínculo con la cultura no escolar? ¿Qué tensiones encuentran y cómo las resuelven? Estos son algunos de los interrogantes que orientan el documento y que intentan contribuir a fortalecer las políticas educativas destinadas a la formación y acompañamiento de alumnos y docentes.

El documento se organiza en cuatro capítulos, en cada uno de ellos se intenta dar respuesta a cada uno de los interrogantes planteados.

- ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. Propone una revisión conceptual sobre los cambios didácticos y propone algunas líneas de análisis sobre estas transformaciones
- Los docentes frente a los cambios: de la amenaza a la celebración. Presenta los resultados de investigaciones sobre las actitudes de los docentes frente a los cambios y frente a la expansión del acceso a las tecnologías; busca definir sus percepciones, identificando aquello que provoca temor y aquello que otorga confianza y esperanza sobre las nuevas dinámicas.
- Usos de las nuevas tecnologías en las aulas: experiencias y alternativas. Describe los usos más frecuentes de las nuevas tecnologías en las aulas e incluye algunas experiencias de usos ricos y relevantes.
- Cambio y continuidad en las prácticas de enseñanza. Discute, a partir de los argumentos desarrollados en los apartados anteriores, los cambios y las continuidades en la forma en que se están introduciendo las nuevas tecnologías en las aulas



CAPÍTULO III: USOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS AULAS: EXPERIENCIAS Y ALTERNATIVAS.

Inés Dusel

En este capítulo la autora avanza en la descripción de las percepciones y prácticas más extendidas entre los docentes sobre el uso de las nuevas tecnologías en las aulas e incluye algunas experiencias que muestran recorridos ricos y relevantes.

En relación con las percepciones docentes, pone el foco en las valoraciones que hacen los docentes sobre la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas y los efectos de la misma sobre el trabajo docente. Plantea dos posiciones enfrentadas: por un lado los docentes que consideran a las tecnologías como una herramienta que permite dar, de un modo actualizado y en línea con los intereses de los estudiantes, lo que se dio siempre; y por otro lado los docentes que ven en esta incorporación un cambio radical que requiere que el trabajo docente se modifique.

Es interesante señalar una observación que hace la autora respecto del uso de las tecnologías: ella sostiene que cuanto más se las utiliza, mejor se configuran las preguntas sobre los desafíos que se enfrentan. De este modo el replanteo del rol docente asume contornos más definidos sobre qué se debe interrogar: una cierta organización del grupo en el aula, una distribución de tareas, una secuencia de trabajo con una distribución del tiempo diferente.

Asimismo, la autora nos advierte sobre los riesgos de empobrecimiento, desorganización y de superficialidad de estrategias cognitivas si el usuario desconoce cómo orientar la propia investigación de forma crítica en la catarata de informaciones a las que se tiene acceso. Por ello, propone poner en cuestión la convicción de que, porque las tecnologías digitales tienen imágenes y estas suscitan el interés y motivan a los estudiantes, se produce automáticamente una mejora en los aprendizajes.

A continuación describe experiencias pedagógicas en las que se trabaja con archivos que combinan distintos leguajes, buscadores, blogs, redes sociales, etc.

Finalmente, se detiene en dos aspectos en los que los docentes son muy críticos del impacto de las

nuevas tecnologías: la tendencia de los alumnos a “cortar y pegar” contenidos de la Web, y la pérdida de la escritura manuscrita y de la cursiva. Frente a estas cuestiones nos pone en alerta sobre los usos que se promuevan en las aulas. Por ejemplo, “cortar y pegar” pueden ser actividades muy elementales y automáticas o bien convertirse en oportunidades para desplegar formas de conocimiento complejas. Y, en relación con la escritura, sostiene que es necesario empezar a valorar de igual manera que es importante que los estudiantes sepan leer y producir textos multimediales, moverse en la sobrec

LIBRO: PRECEPTORES. DE LA REPRODUCCIÓN NORMATIVA A LA CONSTRUCCIÓN ARTESANAL DE VÍNCULOS

DORA NIEDZWIECKI

FLACSO, Buenos Aires , 2010

Psicopedagoga; Diploma Superior en Gestión de las Instituciones Educativas; Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina; Investigadora y Docente del Área Educación de FLACSO Argentina; Capacitadora docente.

Se trata de una tesis de maestría, que la autora presentó en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO – ARGENTINA). En el trabajo se realiza un análisis de las tecnologías de modulación y control de las conductas de los estudiantes en el nivel medio de la CABA. Con ese propósito, se analizan y describen las tareas que realizan los preceptores.

La autora hace un recorrido histórico sobre el rol del preceptor desde la Grecia antigua hasta nuestros días. En este recorrido puede observarse como han ido cambiando las funciones adscriptas a los preceptores.

El trabajo incluye una serie de entrevistas realizadas a docentes que se desempeñan en el cargo de preceptor en la actualidad. Compara las características del rol tomando distintos momentos históricos de la Argentina. En función de esto, se plantea que el rol del preceptor discurre entre la reproducción normativa y la construcción artesanal de vínculos.

La tesis tiene por objetivo ofrecer información válida para la toma de decisiones en el marco de la gestión de las instituciones educativas de nivel medio.



LIBRO EDUCAR: ESE ACTO POLÍTICO

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela

Fundación La Hendija. Paraná, Entre Ríos. Julio 2010.

Graciela Frigerio. Es Profesora en Ciencias de la Educación de la UBA (1975), Especialista en Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de París, V Sorbona (1976). Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de París, V Sorbona, (1981). Es directora de la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos desde 1986. Es miembro de la Comisión de Postgrado de la Universidad Tecnológica del Comahue. Es Profesora de postgrado en la Facultad de Psicología UBA, a cargo de seminarios de maestrías y doctorado. En el Centro de Estudios Avanzados de la UBA es profesora en la especialización en problemáticas sociales infanto-juveniles y de postgrado. Es investigadora de la UN de General Sarmiento. Fue presidenta de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios (cem) de la que fue también miembro fundador.

Gabriela Leticia Diker. Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Educación- Investigadora docente regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento; Centro de Estudios Avanzados, UBA, Universidad Torcuato Di Tella.

Comparte autoría y compilación de varios libros con Graciela Frigerio: Infancias y experiencias: teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Noveduc, Fundación CEM, Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires, 2004. La transmisión en las sociedades, instituciones y sujetos. Un concepto de la educación en acción.

Noveduc/Fundación CEM. Buenos Aires, 2004. Educar: figuras y efectos del amor. Del Estante, Buenos Aires, 2006.

En tiempos en los que la educación y la política se volvieron cuestiones técnicas, en tiempos en los que la educación y la política revelan fracasos y sus límites, este libro convoca a pensar la educación como acto político. Sin embargo, no pretende ser un libro de política educativa sino su pretensión es la de quebrar la identificación de la educación con la educación escolar y la asimilación de lo político con las políticas, poniendo en juego y entrecruzando múltiples coordenadas disciplinares que amplían la mirada sobre otros problemas y que, en todo caso, permiten pensar la escuela y las políticas educativas de otro modo. Así, la pedagogía, la filosofía, la teoría política, el psicoanálisis, la economía, la didáctica, ofrecen herramientas para abordar entre otros temas, la cuestión del Estado, la lógica de las decisiones políticas, el poder, la enseñanza, la escuela, localizando en el cruce de las dimensiones subjetiva y cultural del acto de educar, su carácter político.



CAPITULO LA COTIDIANEIDAD DE LO ESCOLAR COMO EXPRESIÓN POLÍTICA.

Sandra Nicastro.

Sandra Nicastro es Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA; Especialización de Posgrado en el Área Técnico Educativa: Análisis Pedagógico Institucional, UBA; Docente de la UBA y de la Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora del Programa de Fortalecimiento Institucional de Escuelas Medias, GCBA

La autora se propone en este capítulo explorar los rasgos y significados que definen un espacio, un tiempo y un trabajo institucional, que pueden relacionarse con la idea de creación, de acto humanizante. Considera que esa es una manera de darle la palabra a quienes, a pesar de condiciones adversas, de contextos turbulentos, realizan en su quehacer ejercicio permanente, casi de resistencia, al sostener la memoria, mantener la escucha, sosteniendo la idea de educación como un proyecto de desarrollo personal y colectivo. Propone un volver a mirar la cotidianeidad escolar, volver a nombrar y repreguntarse por algunos significados. Al volver a mirar, toma posición como protagonista, como intérprete de una escena conocida.

Revisa el concepto de cotidiano con la intención de desanudarlo de reiteración, lo cual supone operar con un encuadre de análisis que posibilite reconocer el potencial de experiencia y de inédito en diferentes tramas, discursos, prácticas que se expresan diariamente en múltiples espacios escolares. Se apoya para desarrollar estas ideas en testimonios de directores, vicedirectores, maestros, alumnos, padres, auxiliares y vecinos que fueron fundadores de escuelas. El análisis de esos testimonios le permite esbozar algunas ideas acerca de las características de la cotidianeidad escolar, pensando la trama de la misma, constituida por acciones superadoras. En el enunciado de la primera, parafrasea a Ulloa, cuando sostiene que la queja no se recibe de protesta. La protesta implica, acción sistemática, intencional y en general, colectiva. Para la segunda característica, se vale de otro autor, en este caso, Dejours: "El trabajo es creación de inédito". Cuando la organización del trabajo, en este caso de la institución educativa, sostiene su cualidad de "andamio", de apuntalamiento, de intermediario y de filtro, el acto de trabajo puede definirse como un acto humanizante para todos.

Finaliza el capítulo con el enunciado de dos premisas: reitera en la primera, la necesidad de volver a mirar y nombrar espacios y experiencias. En la segunda, invoca al personaje caracterizado por Ulloa, "el baqueano", aquel que es conocedor de su práctica, pero no por experimentado se distrae de lo peculiar de su terreno, de ese camino que transitó una y otra vez y en el que se recoloca día a día como un modo inacabado de ejercer su oficio.

LIBRO EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA. TEORÍA Y PRÁCTICA.

Burbules, Nicholas C.

Teachers College Press, Columbia University, 1993. Lengua original: inglés. Traducción: Amorrortu Editores. Buenos Aires. Única edición en castellano.1999.

Nicholas C. Burbules es Licenciado en Artes en Estudios Religiosos de Grinnell College en 1975. Obtuvo una Maestría en Artes en Filosofía por la Universidad de Stanford en 1979 y un Doctorado en Filosofía en de la Educación de la Universidad de Stanford en 1983. Fue profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Utah. Se ha desempeñado como editor de Teoría de la Educación desde 1991, ayudó a establecer Education Review en 1998, y se desempeñó como Presidente de la Sociedad de Filosofía de la Educación en 2001. Entre sus publicaciones se incluyen seis libros, ocho libros editados, y más de 130 artículos en revistas o capítulos de libros. Es profesor en el Departamento de Estudios sobre Política Educativa, Organización y Liderazgo, y una filial de la Unidad de Crítica y Teoría de la Interpretación en la Universidad de Illinois en Urbana - Champaign. Él es el director del Instituto de Aprendizaje ubicuo y ha sido un invitado a hablar en más de diez países sobre el tema de la tecnología en la educación.

La tesis central del libro propone trabajar sobre el concepto de diálogo y la multiplicidad de formas que este puede tomar en la enseñanza. Para esto organizará todo el libro en torno a la metáfora de “jugar un juego”. Define al diálogo como una forma particular de comunicación pedagógica y que hay un conjunto diferenciado de diálogos con distintos géneros y enfoques que pueden acomodarse a diferentes tipos de alumnos, diferentes enseñanzas y diferentes temáticas. Plantea la existencia de una enseñanza dialógica eficaz que puede definirse, estudiarse y mejorar con la práctica.

El libro está compuesto por los siguientes capítulos:

- Capítulo 1. Estudia el diálogo como una relación comunicativa pedagógica.
- Capítulo 2. Define al diálogo como un relación comunicativa y social, es decir, que crear una relación dialógica con otros es construir lazos emocionales como el respeto, la confianza, el interés y además expresar tolerancia y paciencia.
- Capítulo 3. Trabaja la metáfora de “jugar un juego” en donde hay una práctica interactiva guiada por reglas, motivadas por la satisfacción y con un objetivo determinado.
- Capítulo 4. Desarrolla las posibles estrategias de juego: las funciones generales de las reglas en comunicación.
- Capítulo 5. Desarrolla las posibles estrategias de juego: las estrategias que es necesario aprender y practicar para ser parte del juego dialógico.
- Capítulo 6. Aquí describe los géneros y estilos particulares del juego dialógico y desarrolla cuatro tipos de diálogos.
- Capítulo sin numerar. Se trata de una discusión imaginaria entre un profesor universitario y un maestro de escuela pública. Con este ejemplo el autor ilustra los cuatro tipos de diálogos.
- Capítulo 7. Caracteriza las instituciones escolares y cómo problematizan la creación y el desarrollo de las relaciones dialógicas entre los docentes y los alumnos.



CAPÍTULO 6. CUATRO TIPOS DE DIÁLOGO EN EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA. TEORÍA Y PRÁCTICA.

Burbules, Nicholas C.

En este capítulo el autor va a exponer cuatro patrones de diálogo que se derivan del “método socrático”. Plantea una idea de Gadamer (1980) según la cual el “método socrático” no es considerado un proceso único y donde se destaca que el verdadero genio de Sócrates fue su capacidad para escoger y adaptar esos enfoques al auditorio, al contexto y al tema elegido. Primero explica la génesis de las cuatro categorías y sus relaciones a partir de las cuales se conformarán los diferentes tipos de diálogos:

a concepción de diálogo. Supone que el diálogo se orienta hacia un punto final epistémico determinado: este punto puede ser convergente o divergente. La primera alude a una respuesta o conclusión definitiva y la segunda a que cada enunciado es irremediamente plural.

La actitud frente al interlocutor. Podemos adoptar una actitud incluyente o crítica. La primera implica asignar por lo menos una verosimilitud provisional a lo que el interlocutor dice y la segunda actitud es más escéptica y cuestionadora.

A partir del entrecruzamiento de las categorías de las visiones del conocimiento (convergente y divergente) y de las actitudes frente al interlocutor (incluyente y crítica) en un cuadro de doble entrada, el autor, define cuatro tipos de diálogos:

- inclusivo – divergente	Diálogo como conversación
- inclusivo – convergente	Diálogo como indagación
- crítico – divergente	Diálogo como debate
- crítico – convergente	Diálogo como enseñanza

El autor describe cada uno de estos cuatro géneros y considera los posibles dominios de aplicación de los mismos. Además plantea los beneficios y perjuicios educativos que puede tener su uso y concluye con un análisis sobre la posibilidad de su combinación en la enseñanza.

LIBRO LOS GAJES DEL OFICIO. ENSEÑANZA, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

Aique Educación, Buenos Aires, 2009. Primera edición

Andrea Alliaud: Es doctora en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la misma facultad, institución en la que además dirige un programa de investigación destinado al estudio de la experiencia y el saber docente. Se desempeña también como profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Dirige el área de Formación Docente en el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa de la

Organización de Estados Iberoamericanos (IDIE/OEI) de la Argentina. Fue Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires entre 2006 y 2007. Su área de especialidad es la formación docente. Sobre este tema he realizado sus dos tesis de maestría y doctorado referidas, respectivamente, a la historia del normalismo argentino y a la biografía escolar de los maestros. He escrito además distintos artículos y libros, entre los que figura *Los maestros y su historia*. Los orígenes del magisterio argentino.

Estanislao Antelo: Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario; Máster en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y Doctor en Humanidades y Artes en la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña hace más de veinticinco años como docente en diversas unidades académicas de grado y posgrado. Es profesor del seminario "Problemas teóricos de la educación" en la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés y coordina el curso de Posgrado en Educación Inicial y primera infancia en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de la Argentina. Es Codirector de la revista Cuadernos de Pedagogía Rosario. Ha publicado numerosos artículos y libros. Sus trabajos actuales se proponen estudiar el valor de la enseñanza, los profesores y los maestros en la transmisión de la cultura.

El libro presenta un abordaje de diversas problemáticas vinculadas con la tarea de enseñar, sugiriendo además algunas claves para repensar la formación inicial y el acompañamiento en los primeros pasos de la práctica profesional. Se compone de nueve capítulos en los que se analizan las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es enseñar? ¿por qué, para qué, cómo y qué hay que enseñar?
- La tarea de educar, sus grandezas y las frustraciones que propicia.
- La influencia formativa de la biografía escolar y su alto impacto en el desempeño profesional de los docentes noveles.
- Los aportes de los modelos de docente a la hora de pensar en los procesos de formación. Los modelos incorporados y las modelizaciones.
- La enseñanza entendida como oficio cuyo éxito se dirime en la obra producida. La necesidad de una pedagogía de la formación que coloque la enseñanza y "los gajes del oficio" en el centro de la reflexión.
- Las condiciones indispensables para que una enseñanza tenga éxito; los sine qua non de la práctica de la enseñanza.
- Las relaciones entre la enseñanza y el cuidado. La superación de la antinomia enseñar-asistir.
- El modelo de docente del siglo XXI y los avatares de la profesión en el contexto actual.
- Alternativas para afrontar los desafíos de la enseñanza en la actualidad.

La obra apela a revisar el sentido común acerca de lo que debe y no debe esperarse de un docente. Los autores proponen abonar al análisis del ejercicio de la docencia desde la perspectiva del oficio. El oficio docente aparece entonces como un trabajo de transformación de otros, con un costado vocacional y artístico. El oficio, afirman, remite a la manera en que cada uno hace su trabajo y convocan a que su ejercicio genere placer en quienes lo ejercen.

CAPÍTULO 3: LOS MAESTROS A TRAVÉS DEL ESPEJO. UNA MIRADA DESDE LA BIOGRAFÍA ESCOLAR

Andrea Alliaud

En el capítulo se aborda la Influencia formativa de la biografía escolar (en tanto paso prolongado por distintas instituciones educativas) en la construcción del ser docente de los maestros novatos, y en particular, la influencia de los docentes que tuvieron, que actúan como referentes (a los que imitar u oponerse) a la hora de encontrar un lugar propio dentro de la profesión.

Se presentan resultados de un trabajo de investigación que se propuso avanzar sobre la reconstrucción de la experiencia escolar vivida por docentes noveles para profundizar sobre el carácter formativo de esta biografía escolar en su desempeño profesional. ¿Cómo eran los docentes que marcaron a estos maestros? ¿Cómo recuerdan lo que les hicieron estos maestros y profesores? ¿Cómo recuperan los docentes noveles su pasaje por la institución escolar? ¿Qué destacan de los docentes que consideran "influyentes"?

Se sostiene como conclusión que las visiones que portan hoy los maestros principiantes pueden vincularse con sus propias trayectorias escolares, así como con núcleos originarios de la profesión docente (sobre todo aquellos vinculadas con el discurso moralizador – normalizador de la etapa fundacional de la profesión). Estas representaciones fueron social e históricamente producidas, e individualmente entretejidas y recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes. Las representaciones presentan rasgos sobresalientes que conviven con otros menos evidentes: el afecto y la ayuda aparecen como aspectos comunes, aunque más o menos considerados por los docentes a la hora de definir la tarea; la enseñanza se presenta como tarea recurrente, aunque concebida de formas divergentes. Varía el lugar otorgado al saber y la autoridad. Se bascula entre la valoración de las que fueron buenas maestras (la que cuidan, quieren) y de las maestras buenas (las que saben enseñar). Los novatos destacan en sus biografías a aquellos docentes que los supieron amar, comprender y entender. Identifican la pasión, el placer asociado a la profesión en convivencia con los temores e incertidumbres propios de la iniciación.

Se considera que la biografía escolar representa un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional y se sugiere que la formación docente tendría que recuperar estas cuestiones que surgen del análisis de las narraciones de docentes y preguntarse sobre los propios procesos de transmisión puestos en juego en la preparación

profesional de aquellos que se harán cargo de la tarea de enseñar.

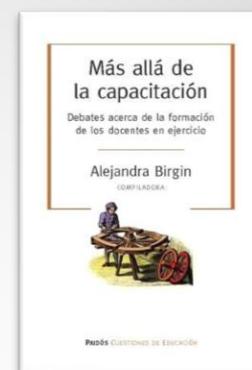
LIBRO: "MÁS ALLÁ DE LA CAPACITACIÓN. DEBATES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO"

Alejandra Birgin compiladora

Editorial Paidós, Buenos Aires, 2012

Alejandra Birgin es Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es docente titular de la cátedra "Formación y Reciclaje Docente" en la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UBA e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Ha sido directora de la Escuela de Capacitación Docente (CePA) de la Ciudad de Buenos Aires y Directora Nacional de Formación Docente y Gestión Curricular del Ministerio de Educación de la Nación. Es especialista en formación, trabajo docente y políticas educativas, ha publicado libros y artículos académicos y de divulgación sobre dichas temáticas. Integra la Red ESTRADO.

El libro recorta su objeto en la formación de docentes en ejercicio y reúne diversas experiencias, reflexiones y análisis desde distintas miradas pretendiendo aportar ejes de discusión que apunten a la renovación de los análisis sobre la formación y las propuestas actualmente vigentes. Se recupera la idea de que en la formación docente en ejercicio pareciera depositarse la solución de los problemas existentes en el sistema educativo, y se afirma que debe trabajarse sobre las potencialidades, alcances y limitaciones de esta instancia de formación. En la introducción se realiza una breve historización sobre el recorrido de las políticas de formación docente en ejercicio en el país, y se analiza qué denominaciones ha tenido dicha instancia de formación a lo largo del tiempo y de acuerdo con el rol ésta que ha ido asumiendo. Los autores que escribieron capítulos en el libro son: Pablo Pineau, Gabriel D'lorio, M. Beatriz Greco, Perla Zelmanovich, Flavia Terigi, Laura Pitman, Miguel A. Duhalde, Patricia Redondo, Inés Dussel, M. Silvia Serra y Alejandra Birgin.



CAPITULO: "LA ENSEÑANZA COMO PROBLEMA EN LA FORMACIÓN EN EL EJERCICIO PROFESIONAL"

Flavia Terigi

La autora comienza reflexionando acerca de las maratones como metáforas de la formación docente, en el sentido de pensarlas como "preparación para". En esta línea, se avanza sobre la centralidad que ha tenido en nuestro país la formación docente inicial, en términos de la transmisión del conocimiento suficiente para poder enseñar, para luego reconocer que la formación profesional del docente es un continuo que incluye las tres etapas: la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y el desempeño profesional. La formación entonces debe preparar a un docente que luego permanece en el sistema educativo por décadas, y por eso mismo debe considerarse a la enseñanza como problema central de la formación docente en ejercicio, reconociendo que la formación docente inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar.

Terigi propone, retomando a otros autores, concebir a la enseñanza en el marco de un sistema de actividad, en el que se reconoce que la institucionalidad funciona produciendo restricciones a la función. Las prácticas de enseñanza toman forma en propuestas singulares, a la vez que responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las previsiones e intenciones individuales. Es así como resulta fundamental reconocer la dimensión institucional de la enseñanza; soslayar esta dimensión implicó históricamente que haya grandes distancias entre los desarrollos didácticos y las situaciones en las que éstos son puestos en juego y en las que se requiere que éstos funcionen. Dado que los saberes y la transmisión cultural constituyen elementos centrales para la profesión docente, la autora afirma que el saber sobre la transmisión debe ser el objeto central de la formación de los docentes y este es un rasgo específico del sistema formador.

Se conceptualiza sobre el saber pedagógico por defecto, cuyos principios estructurantes dan un llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar, y a una producción de saberes bajo los mismos principios. Este saber es el que se transmite en los circuitos de formación y se reproduce en las prácticas, y dos de sus rasgos centrales son: la perspectiva monocrónica del aprendizaje y la sectorialidad del conocimiento profesional. La perspectiva monocrónica deriva en que la enseñanza proponga secuencias unificadas de aprendizaje, que el docente debe llevar adelante en un lapso de tiempo a un mismo grupo de alumnos, de manera que al finalizar todos los sujetos hayan logrado aprender las mismas cosas. Atender a la diversidad y trabajar con sujetos heterogéneos resultan así problemas técnicos sin solución dentro de los límites del saber por defecto. A su vez, la sectorialidad del conocimiento profesional concibe la acción educativa en clave escolar, y por consiguiente, tiene dificultades para sustentar acciones educativas que traspongan los límites institucionales del dispositivo escolar y que por esa razón requieren abordajes intersectoriales. Estas situaciones a las que no puede responder el saber pedagógico por defecto requieren nuevas producciones, sobre todo de saber didáctico, que deberían incorporarse a la formación docente inicial, en la medida en que se consolidan como saberes de la práctica.

Retomando la enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos, y las situaciones en las se requiere que funcionen, la autora afirma que se ha producido menos saber que el necesario. Los

problemas que enfrentamos para mejorar la enseñanza se relacionan con cambios en las condiciones de enseñanza respecto de las del aula estándar, sobre las que está construido el saber didáctico. Se propone entonces que se promueva el análisis de las prácticas de enseñanza y la sistematización de los saberes que la sostienen por parte de quienes la tienen a su cargo y la realizan. Se trata de recuperar los saberes formulados en la práctica, para reconstruirlos, ponerlos en tensión e interpretarlos desde la teoría educativa pública. Para ello la autora afirma que es necesario discutir las reglas epistémicas para que el saber producido en la práctica se convierta en componentes de la teoría educativa pública, y pensar cómo se armoniza la singularidad del conocimiento producido (en baja escala y con relación al contexto en el que se produjo) y la transferibilidad a otras situaciones. Para poder transmitir el saber producido, entonces, se debe poder aprehender, comprender y hacer inteligibles las prácticas concretas de enseñanza. A su vez, debe producirse conocimiento también en ámbitos de investigación formales, y se debe ayudar a los docentes a poder explicitar y revisar las premisas de sus razonamientos prácticos.

CONFERENCIA "LA OPCIÓN DE EDUCAR Y LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA"

Philippe Meirieu

Ministerio de Educación de la República Argentina, 30 de octubre de 2013.

Philippe Meirieu nació el 29 de noviembre de 1949 en Alès, departamento de la Gard, en el sur de Francia. Escritor y pedagogo. Desde muy joven militó en movimiento de educación popular y fue un activo "católico de izquierda". Entrada su edad adulta, viaja a París donde inicia sus estudios universitarios de filosofía en la Universidad de la Sorbona. Trabajó como profesor en colegios y liceos. En octubre de 1983 defiende una tesis de Estado en Letras y Ciencias Humanas. Asumió responsabilidades en la conducción de diversas instituciones ligadas a la formación y a la investigación en pedagogía. Entre 1998 y 2000 dirigió el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). En el año 2000 es nombrado director del IUFM de Lyon. Entre 2008 y 2010 asume la dirección de la cadena de televisión educativa de la Alcaldía de Lyon (Cap-Canal). Creo en 1993, y aún dirige, la colección pedagogía de ESF. En marzo de 2010 encabezó la lista de Europa Ecologista para las elecciones en la región Rhone Alpes. Desde esa fecha es uno de los vicepresidentes de la región, responsable de la formación a lo largo de toda la vida.

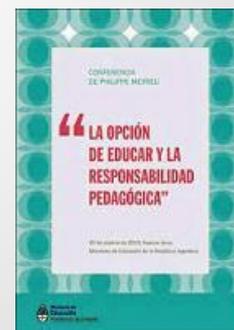
Philippe Meirieu tiene más de 40 libros que han sido publicados en al menos 10 idiomas. Entre su extensa obra, pueden destacarse: Aprender... sí, pero ¿cómo? (1987); La opción de educar: ética y pedagogía (1991); Emilio vuelve pronto... se han vuelto locos (1992); La pedagogía entre el decir y el hacer (1995); El maestro y los derechos del niño: historia de un malentendido (2002); Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy (2005) y Frankenstein educador (2007).

Meirieu visitó la Argentina en dos oportunidades (Septiembre/Octubre 2006 y Octubre 2013), invitado por el Ministerio de Educación de la Nación.

Philippe Meirieu comienza su conferencia planteando la relación estrecha y esencial entre educación y democracia, desarrollando tres exigencias fundamentales en dicha relación: 1) Transmitir saberes democráticos: la escuela democrática transmite saberes que permiten a la vez inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro. Será la capacidad emancipadora de esos saberes los que permitirán volver a poner al saber en el centro de la escuela. 2) Compartir valores: consiste en compartir con los alumnos los valores fundadores de la democracia. 3) La formación para el ejercicio de la democracia: la escuela, de manera equilibrada, debe ayudar al niño a pensar, elegir y preguntarse cuál es la mejor elección que puede hacer.

Luego plantea imperativos pedagógicos que considera fundamentales en tanto una escuela democrática debe enseñarles a sus alumnos a: 1) Postergar o aplazar: es importante aprender a postergar una decisión. El pedagogo no es el que sanciona sino el que da al niño el espacio de reflexión y debate para analizar sus acciones y deseos. 2) Simbolizar: la escuela posee una importante responsabilidad en la construcción de lo simbólico. Una democracia que lucha por la justicia social, debe luchar por una igualdad de acceso a las formas simbólicas (expresiones artísticas y culturales). 3) Cooperar: la escuela debe formar al niño en el bien común, introduciéndolo y trabajando el pensamiento cooperativo. Las tecnologías digitales, permiten trabajar de manera colaborativa y colectiva.

Culminando su conferencia, Meirieu realiza un desarrollo sobre la evaluación de los alumnos y la evaluación de los sistemas educativos, presentando un análisis y reflexión sobre las evaluaciones internacionales "PISA".

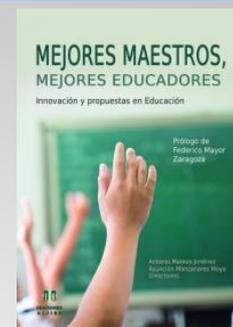


LIBRO: MEJORES MAESTROS, MEJORES EDUCADORES. INNOVACIÓN Y PROPUESTAS EN EDUCACIÓN.

Antonio Mateos Jiménez (dir.), María Asunción Manzanares Moya (dir.), Federico Mayor Zaragoza (pr.)

Editorial Aljibe. Archidona (Málaga). 2016

El libro es una obra que ofrece propuestas, reales y prácticas para afrontar el reto de una mejor enseñanza. Los desafíos continuos a los que se enfrenta la educación requieren, entre otros factores, una mejora de la calidad de la acción docente y una mejora vinculada con un desarrollo didáctico orientado al aprendizaje. Pero ¿qué es ser un mejor maestro o maestra?, ¿cómo lograr mejores educadores y educadoras sociales? Este profundo estudio pedagógico ofrece las respuestas a dichas preguntas.



Antonio Mateos Jiménez : es Doctor en Biología por la Universidad Complutense de Madrid y Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Facultad de Educación de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha, España).

María Asunción Manzanera Moya: Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar.

CAPITULO: ENSEÑAR EN TIEMPOS DE CAMBIO: LA “CONSTRUCCIÓN” DEL BUEN ENSEÑANTE Y DE LA BUENA ENSEÑANZA. MÁS PREGUNTAS QUE RESPUESTAS

Ana Diamant

La tarea de enseñar tiene una gran complejidad por la cantidad de elementos que intervienen (institución, contenidos, cultura docente y escolar, actores de la comunidad educativa, concepciones, etc.) y entre los sujetos docente y estudiantes se establecen contratos pedagógicos y didácticos que posibilitan la tarea educadora y los aprendizajes significativos generando trazas didácticas. La enseñanza siempre se desarrolla para y en un contexto específico que influye en las características de los sujetos que la intervienen y en cómo se desarrollan dichas prácticas de enseñanza. Por su parte, los docentes diariamente despliegan procesos creativos en el desarrollo de su tarea generando una singularidad y una autoría didáctica, tanto en la planificación de la enseñanza como en la interacción en el aula. La clase es el lugar de las experiencias concretas, del encuentro, es donde se materializa la intencionalidad de la enseñanza para la búsqueda de aprendizajes, siempre en contexto y mediado por el currículum.

Por último, es de destacar que la acción docente siempre está guiada por narrativas, estas son la acumulación de saberes que orientan la práctica y su análisis y explicitación permiten una mejora de la enseñanza.

LIBRO: DIDÁCTICA GENERAL. (APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Daniel Feldman

1a ed. - Buenos Aires: INFD, Ministerio de Educación de la Nación, 2010

Daniel Feldman es profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e investigador en el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma facultad. Sus áreas de especialidad son Didáctica y Currículum. Participa en distintos proyectos de desarrollo didáctico, coordina proyectos curriculares para los niveles básico y medio de enseñanza y para la formación docente. En los últimos años asesoró a universidades en programas relacionados con modificaciones de planes de estudio, evaluación y desarrollo de ofertas de formación. Publicó, desde 1991, libros, capítulos y artículos relacionadas con la didáctica y el currículum y realizó presentaciones en diversos eventos académicos en los temas de su especialidad.

El libro se encuentra destinado a la formación docente en relación al saber didáctico, abordando diferentes aspectos del campo disciplinar y con el propósito de que pueda servir como marco en el cual los docentes puedan sostener sus decisiones pedagógicas y didácticas y encontrar opciones para pensar y reflexionar sobre su práctica futura. El enfoque del libro fue tomado a partir de dar respuesta a preguntas como: ¿qué funciones puede cumplir la formación en didáctica en un plan de formación de docentes? ¿Qué deberían aprender y qué capacidades podrían adquirir un futuro maestro o profesor en esta asignatura o serie de asignaturas?

Frente a la premisa de que hay varias alternativas idóneas y responsables de ser maestro o profesor y de llevar adelante la enseñanza y las demás tareas propias de la actividad escolar, el libro se propone, sin tomar una posición sobre la enseñanza, recorrer los diversos aspectos que hacen al campo de la didáctica: la enseñanza como objeto de estudio, los modelos o enfoques sobre los cuales puede concebirse la tarea, los aspectos instrumentales de la clase en relación a la tarea de programación y la evaluación como subproceso de las acciones de enseñar y aprender.



CAPITULO: LA ENSEÑANZA

Daniel Feldman

Partiendo de los inicios de la conformación del campo de la didáctica (desde Comenio y la conformación de los sistemas de educación modernos) Feldman avanza en la conceptualización de la definición genérica de la enseñanza y en la reflexión de porqué la necesidad de que los docentes adquieran el conocimiento didáctico para desarrollar su tarea de enseñanza en relación con las variables del conocimiento disciplinar y el talento, por ejemplo.

CAPITULO: MODELOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

Daniel Feldman

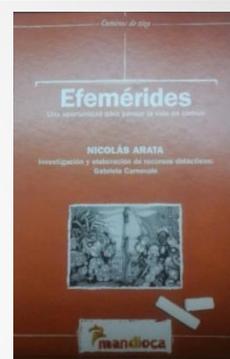
El autor presenta un modelo para analizar diferentes enfoques de enseñanza (tomados de Festermacher y Soltis) partiendo de la concepción que cada uno de estos asume en relación al modo de aprender y enseñar y sus relaciones, así como a qué significa educar y qué se espera lograr en los alumnos según los diferentes contextos y culturas (Enfoque ejecutivo, Enfoque Terapéutico, Enfoque Liberador). Finalmente concluye en conceptualizar a las “clases escolares” como configuraciones cambiantes y sus características.

LIBRO: EFEMÉRIDES, UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR LA VIDA EN COMÚN

Nicolás Arata y Maria Gabriela Carnevale

1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Estación Mandioca, 2014

Las efemérides que se recuperan en este libro refieren a acontecimientos históricos, políticos y socioculturales que, si bien, no han sido soslayados en el “tratamiento escolar” son recuperados desde una mirada puesta en los efectos que en su transmisión escolar nos habilitan, tanto a docentes como a estudiantes, a problematizar sobre nuestro presente: 8 de marzo Mujeres; 24 de marzo Memoria con Verdad y Justicia; 2 de abril Tras un manto de consignas; 1º de mayo Los trabajos y los días; 25 de mayo El Taller de la Nacionalidad; 5 de junio SUMAK KAWSAY; 15 de junio Todos los libros, El libro; 20 de junio Preguntas de un alumno lector; 9 de julio Nos: La Independencia; 7 de agosto Educación y Religión: imaginar un diálogo; 17 de agosto Un ejército de ideas; 11 de septiembre Sombra terrible de Sarmiento; 12 de octubre Nuestra América y; 20 de noviembre Las vueltas de la Soberanía.



LIBRO: LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESCENARIOS CONTEMPORÁNEOS. ENCUENTRO DE SABERES, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS. CONFERENCIA Y PANELES DE LAS I Y II JORNADAS DE FORMACIÓN DOCENTE (UNQ)

Ana Laura García, Susana Regina López, Clarisa del Huerto Marzioni.

Universidad Nacional de Quilmes, Serie Encuentros, 2017

El libro se publica a diez años de la puesta en marcha en la Universidad Nacional de Quilmes de los Profesorados de Ciencias Sociales, Comunicación Social y Educación y a diez años de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Se incluyen doce artículos que surgen a partir de las conferencias y paneles presentados en dos Jornadas de Formación Docente realizadas en dicha universidad. El proceso de inserción de los docentes noveles, la articulación Institutos de Formación–Universidad, políticas de formación y los desafíos de la educación con las nuevas tecnologías son algunas de las cuestiones que componen la compilación.



CAPITULO: ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES.

Silvina Nanni

En el capítulo Acompañamiento a docentes Noveles se presenta la Línea de Acompañamiento a Docentes Noveles de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación Nacional que inicia en el 2005. El apartado incluye los antecedentes, el marco normativo, los fundamentos de la iniciativa y la especificación de cómo fue definida la condición de novel. Posteriormente se describen

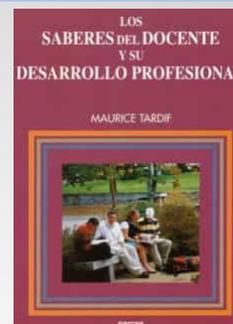
las características, el encuadre del dispositivo y sus potencialidades, así como también las modificaciones que se desarrollaron a lo largo de la implementación de los Acompañamientos.

LIBRO: LOS SABERES DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

Maurice Tardif

Ed. Narcea, Madrid, 2009

El libro se publica a diez años de la puesta en marcha en la Universidad Nacional de Quilmes de los Profesorados de Ciencias Sociales, Comunicación Social y Educación y a diez años de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Se incluyen doce artículos que surgen a partir de las conferencias y paneles presentados en dos Jornadas de Formación Docente realizadas en dicha universidad. El proceso de inserción de los docentes noveles, la articulación Institutos de Formación-Universidad, políticas de formación y los desafíos de la educación con las nuevas tecnologías son algunas de las cuestiones que componen la compilación.



CAPITULO: ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Maurice Tardif

En este capítulo se abordan los modelos de acción presentes en la actividad de enseñanza. Se define los modelos de acción como representaciones elaboradas o transmitidas por los profesores, relativas a la naturaleza de su práctica, y le dan inteligibilidad y sentido a la actividad educativa. A partir de ellos, la práctica educativa es representada, estructurada y orientada.

En la primera parte del capítulo se presentan tres concepciones de la práctica educativa que fueron (y son) dominantes, cada una de ellas basada en ciertas representaciones de la relación entre los saberes y las acciones en educación: la práctica educativa con un arte; la práctica educativa como una técnica guiada por valores, y la práctica educativa como una interacción.

Entendiendo que las tres concepciones resultan limitadoras para entender la realidad de la acción educativa, en la segunda parte del capítulo el autor propone un marco teórico respecto a la práctica educativa a la enseñanza, entendiendo que ambas son formas plurales de actuar que movilizan diversos tipos de acción a los que están ligados saberes específicos. Sostiene que el proceso de formación del ser humano es tan rico, complejo y variado como el propio ser humano, por lo tanto, decir que la práctica educativa es un arte, una técnica o una interacción es destacar, en cada uno de los casos, una dimensión esencial de la práctica educativa a la que, sin embargo, las otras no pueden reducirse.

El autor afirma que el trabajo docente no corresponde a un solo tipo específico de acción, sino que, por el contrario, recurre constantemente a una gran diversidad de acciones heterogéneas. Lo que complica el trabajo de los profesores es, precisamente, la presencia simultánea y necesaria de esos distintos tipos de acción, que obligan a los actores a realizar una gran variedad de interacciones con los alumnos en función de varios objetivos que no son necesariamente coherentes u homogéneos. Por otro lado, aunque las actividades instrumentales también desempeñan un papel muy importante en su estructura interna, la actividad del docente no está destinada, primordialmente, a la manipulación de objetos ni al control de fenómenos, sino a un "cara a cara" con otro colectivo, que no es rígido y que puede asumir diversas formas y modulaciones. Este es el elemento más importante de la interacción.

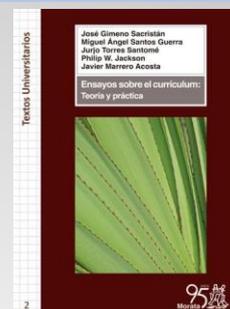
Se concluye que la naturaleza del saber de los docentes debe comprenderse en relación directa con las condiciones y los condicionantes que estructuran la práctica educativa. Así, el "saber enseñar" refiere a una pluralidad de saberes, y este pluralismo está ligado a la diversidad de los tipos de acción del docente. Al actuar, el profesor se basa en varios tipos de juicios prácticos para estructurar y orientar su actividad profesional. Se sostiene que el "saber enseñar" tiene una especificidad práctica que debe buscarse en lo que puede llamarse como "cultura profesional de los docentes", la cual se basa en tres pilares: la capacidad de discernimiento, la práctica de la profesión –el aprendizaje profesional, el aprendizaje en la experiencia-, y la ética profesional.

LIBRO: ENSAYOS SOBRE EL CURRÍCULUM. TEORÍA Y PRÁCTICA

José Gimeno Sacristán, Miguel Ángel Santos Guerra, Jurjo Torres Santomé, Javier Marrero Acosta, Philip W. Jackson.

Editorial Morata. Madrid, 2015

El libro recupera artículos de relevancia en el campo teórico sobre el currículum, cuyos autores son reconocidos por su trayectoria e incidencia en el campo. Los reúne y republica con el propósito de ponerlos en circulación nuevamente, para aportar a debates curriculares que están vigentes: qué es el currículum, cómo se imbrican en él aspectos conceptuales y prácticos, las relaciones entre currículum y sociedad, qué intereses subyacen en las reformas educativas, entre otras cuestiones.



CAPITULO: SIN MUROS EN LAS AULAS: EL CURRÍCULUM INTEGRADO

Jurjo Torres Santomé

Jurjo Torres Santomé es un pedagogo, ensayista y activista español especialista en políticas educativas, multiculturalismo y currículum integrado. Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca. Desde 1991 es catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de La Coruña y en la actualidad es director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de La Coruña y coordinador del Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas de la misma universidad.

En este artículo se abordan las características de la estrategia didáctica que el autor llama currículum integrado. Específicamente, se focaliza en cuál es su sentido y cómo confronta con la tradición escolar de un currículum disciplinar segmentado. Al respecto, hace eco de una crítica frecuente a las instituciones escolares: que los contenidos que abordan se presentan fragmentados, son poco relevantes y motivadores y tienen un débil contacto con la realidad de los estudiantes. Sostiene, además, que estas divisiones suelen verse como universales, rara vez se someten a discusión y análisis, y contribuyen a que la escuela sea vista por los estudiantes como "el reino de la artificialidad".

En este sentido, el capítulo recupera tres tipos de discursos que sostienen la necesidad de instalar en las aulas un currículum integrado:

1. El discurso de la interdisciplinariedad: la necesidad de una mayor interrelación entre disciplinas o asignaturas. Sostiene que la sobreespecialización del conocimiento supone problemas no solo escolares sino sociales: ante un problema social distintas disciplinas suelen ofrecer diferentes soluciones, a veces contradictorias.
2. El discurso de la globalización: esta línea argumental proviene de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, y sostiene la necesidad de atender las particularidades cognitivas y afectivas de los niños y niñas. En este sentido, las propuestas de currículum integrado parten de que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo, estrategias de aprendizaje, experiencias personales, expectativas, etc.
3. El discurso de la sociedad global: la necesidad de contemplar las características de la comunidad en la que está inserta la escuela y favorecer, además, el conocimiento de otras comunidades.

Dedica un apartado especial al trabajo en equipo en las propuestas curriculares integradas, en el que hace mención a las implicancias de este tipo de trabajo en las modalidades de organización de las instituciones educativas. Reconoce que el trabajo en equipo (primero de profesores, luego de estudiantes y de ellos con sus docentes) es, quizás, una de las cuestiones que obligue a mayores esfuerzos para la implementación de un currículum integrado, dado que confronta con una tradición escolar de trabajo individual y especialización.

LIBRO: LA CUESTIÓN DOCENTE A DEBATE. NUEVAS PERSPECTIVAS.

Javier M. Valle, Jesús Manso (Dirs.)

Narcea, Madrid, 2016

El libro interpela la cuestión docente en contexto de cambio. Los/as autores/as iberoamericanos tensionan aquí los dispositivos de formación docente acordando la necesidad de reformular las viejas prácticas a luz de la época. Cada capítulo/aporte nos invita a problematizar “una cara del poliedro”, modo con el que refieren el carácter multifacético y complejo de la cuestión docente que convoca. El lector encontrará diversidad de enfoques, pero común acuerdo con relación a la necesidad de reflexión sobre el campo educativo, las juventudes y los nuevos formatos de producción-transmisión del conocimiento. Alejándose de toda pretensión conclusiva, se intenta abrir debate.



Antonio Bolívar es catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España). Ha dirigido y sido miembro en más de veinte de Proyectos de investigación. Tiene publicados una treintena de libros y más de ciento cincuenta artículos en las siguientes líneas de trabajo e investigación: Educación Secundaria, Asesoramiento curricular y formación de profesores, Innovación y desarrollo del currículum, Competencias básicas. Actualmente dirige la Revista “Profesorado” y es miembro de Comités editoriales o científicos de varias revistas de divulgación. Entre sus publicaciones se destacan: *Cómo mejorar los centros educativos* (Madrid: Síntesis, 1999); *Los centros educativos como organizaciones que aprenden* (Madrid: La Muralla, 2000); *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción* (Archidona, Málaga: Aljibe, 2006); *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona: Graó, 2007); *Competencias básicas y currículo* (Madrid: Editorial Síntesis, 2010); *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo* (Archidona, Málaga: Aljibe, 2012).

CAPITULO: RECONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

Antonio Bolívar

La identidad profesional docente, en el final de la modernidad y en la sociedad del conocimiento, precisa ser reconstruida a fin de no caer en crisis. El autor examinará, entonces, los cambios sociales que ponen en jaque el desarrollo profesional del profesorado y la escuela en tiempos de caída de los valores modernos.

Bolívar realiza una apreciación de carácter coyuntural: la investidura institucional que otrora brindara la escuela pierde efectividad y la autorización docente exige nuevos enfoques. En este sentido, se reivindica la necesidad de inscribir un nuevo profesionalismo que recupere la ‘autor-idad’ sobre la propia práctica y la profesionalidad docente: un conjunto de conocimientos, competencias, acciones, virtudes y valores que significan, a su entender, ser profesor.

La identidad profesional surge, toma forma, en un ámbito social. Es por la mirada del otro que la identidad se crea, y se recrea. Resulta de la interacción y constituye una dimensión biográfica en la trayectoria. En un intento de sistematización, Bolívar, teoriza aspectos centrales a la conformación de la identidad profesional docente: identidad previa, contexto de enseñanza, influencias pasadas, reconfiguración. A determinados modos de articulación consecuentes posicionamientos: conservadurismo o activismo.

El autor sostiene que en contexto de crisis todo problema social suele devenir, por delegación mediática y/u organizacional, educativo. Enseñar hoy supone hacerlo en una escuela ‘desbordada’. Supone también poner en juego aspectos identitarios en un espacio institucional debilitado que ha perdido su capacidad de orientar conductas. A nivel macro, la situación resulta aún más compleja: crece la presión por los resultados. Según Bolívar, ello encamina vertiginosos procesos de regulación burocrática del trabajo docente.

El capítulo brinda más preguntas que respuestas. Parece ser que la pretensión aquí es dejar en claro que la reconstrucción de la identidad docente es difícil, pero también inevitable.

LIBRO: LATINOAMÉRICA: LA EDUCACIÓN Y SU HISTORIA. NUEVOS ENFOQUES PARA SU DEBATE Y ENSEÑANZA

Arata, Nicolás y Pineau, Pablo (Coordinadores). Dussel, Inés; do Carmo Martins, Maria; Chaoul Pereyra, María Eugenia; Levy Bencostta, Marcus; Acevedo Rodrigo, Ariadna; Gonçalves Vidal, Diana; Acosta, Felicitas; Mendes de Farias Filho, Luciano y de Carvalho, Carlos Henrique; Diamant, Ana y otros.

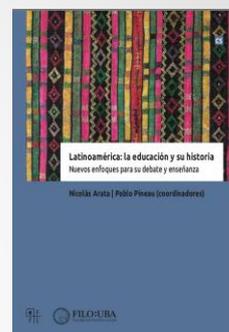
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección Saberes, Buenos Aires, 2019

Este libro surge a partir de una red interuniversitaria que buscaba fortalecer la enseñanza y la investigación en Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. A partir de los procesos educativos que tuvieron lugar en los primeros años del siglo XXI, el interés de los coordinadores se centró en preguntarse y preguntar ¿qué historias de la educación se escriben y circulan en la región en lo que va del siglo XXI y cómo pueden ser enseñadas? El libro cuenta con aportes de especialistas de distintos países latinoamericanos y recupera tradiciones, enfoques, perspectivas, marcos metodológicos para el trabajo en Historia de la Educación en la región. Los autores plantean debates contemporáneos dentro del campo, líneas de indagación, objetos y diálogos entre esos pasados y las miradas sobre el presente.

Los testimonios están en el centro de la reflexión del capítulo, tanto como fuentes metodológicas para el trabajo en historia reciente e historia oral y como recursos pedagógicos en la enseñanza. La historia con testimonios permite recuperar temporalidades no lineales, temáticas complejas (como dictaduras, genocidios, migraciones forzadas), voces y actores que comúnmente quedaban excluidos de los grandes relatos históricos. Son instrumentos potentes para acercarse a la comprensión de la identidad de una época. Tiene potencial democratizador en tanto puede contribuir a pluralizar los modos de construir saberes, las formas de recuperar la memoria y contenidos, así como democratizar las escuchas y crear espacios de visibilidad. A su vez, tiene un potencial democratizador en cuanto al acceso, a la posibilidad de integrar el acervo público de la memoria.

La historia con testimonios está estrechamente vinculada a la historia reciente, requiere de interlocutores que puedan dar cuenta de eventos del pasado desde un presente que habitan. Por este motivo, en el testimonio, narración de impronta autobiográfica, opera una construcción, una reconstrucción, una mediación con el pasado: montan escenarios, ubican actores y argumentos, estructuran conocimientos. El archivo de testimonios es un espacio vivo y de producción constante. Para hacer uso de esas memorias/recuerdos/narraciones hechas testimonios, hay que considerar una planificación y una responsabilidad en los modos de producir textos/contenidos, en las formas de interpelar y en los dispositivos y tecnologías de almacenamiento.

El testimonio, como recurso pedagógico puede ser una vía de acceso a conocimientos, a saberes, una estrategia para la indagación. Supone al mismo tiempo un contacto intergeneracional. Invita a explorar preguntas actuales y posibles líneas de indagación futuras. Acerca del trabajo con testimonios en el marco de la Historia de la Educación, hacer de lo educativo un hecho narrativo promueve espacios analíticos sobre políticas y experiencias. El trabajo con testimonios habilita una serie de imprevistos e impactos subjetivos, tanto en quienes están narrando, como en las personas que están en posición de escucha o de entrevista: sorpresa, desvíos, silencios, falta de palabras, resistencias. El testimonio es una construcción que excede a la persona que presta su memoria, un texto compuesto por muchas voces y por muchas tramas.



EQUIPO DOCENTE 2020

Prof. Titular Regular: Dra. Ana Diamant
Prof. Adjunta Regular: Lic. Andrea Molinari

Jefes de Trabajos Prácticos:

Profs. y Lics. Fernando Cazas, Silvina Nanni y Laura Pico

Ayudantes de trabajos prácticos:

Profs. y Lics. Mariana Bardoní, Mauricio Cordero Racig, Virginia García, Alejandra Juvenal, Florencia Rodríguez, Natalia Osorio, Maia Reisin, Belén Trejo, Florencia Zyssholtz.