

Residencia
Ficha de cátedra “Resituando los conceptos de transposición didáctica y contenido escolar”
Esp. Alicia E. Pereyra

Ciclo académico 2022

La presente ficha se organiza y despliega con la intención de que recuperar y recontextualizar aspectos teóricos centrales relacionados con los contenidos y saberes que estructuran la prescripción curricular, los diseños jurisdiccionales de la provincia de Santa Cruz.

Más precisamente, dos son los conceptos a abordar en esta ocasión. El primero es el de transposición didáctica, que ha sido trabajado en Enseñanza y currículum y aludido en Práctica III; el segundo es contenido escolar, que, a su vez, debe haber sido abordado en la asignatura aludida y en las denominadas Contenidos, durante el tránsito por el segundo año de la carrera, y seguramente en otras asignaturas. Ambos serán retomados en su especificidad, para su articulación crítica con las propuestas pedagógico didácticas a elaborar, siempre entendidas como prefiguración de la práctica de enseñanza.

Se presentan además obras creadas por Benedetta Cappa Marinetti, pintora italiana, que colaborarán posibilitando una puesta en diálogo entre conceptos teóricos y colores, trazos, formas y sus combinaciones, ya que la construcción de conocimiento no solamente se realiza apelando a la razón, sino también a la imaginación, en términos de analogías, comparaciones, metáforas y anticipaciones, entre otros.



Cime arse di solitudine

Esta obra, plagada de soledad y alejamientos, permite, por oposición inicialmente, repensar algunos de los sentidos posibles entre transposición didáctica y contenido escolar.

Merodeos en torno de la transposición didáctica

El simple ejercicio de buscar a través de la web la acepción de “transposición” permite encontrar, entre otras que son poco claras (“Acción y efecto de transponer”, referencia tautológica e inútil en este caso) una que remite a la lógica. Según la inmensurable Wikipedia:

WIKIPEDIA

Transposición (lógica)

En la lógica proposicional, la **transposición** o **transformación del condicional**^{1 2 3} es una regla de reemplazo válida de que permite que se cambie el antecedente con el consecuente de una sentencia condicional en una prueba lógica si ellos también son ambos negados. Es la inferencia de que la verdad de que "A implica B" implica la verdad de que "No B implica no A", y viceversa.^{4 5} Está muy relacionada con la regla de inferencia de modus tollens. Es la regla de que:

$$(P \rightarrow Q) \leftrightarrow (\neg Q \rightarrow \neg P)$$

Donde " \leftrightarrow " es un símbolo metalógico que representa "puede ser reemplazado en una demostración con."

Su lectura, análisis y comprensión no se encuentra orientada a interpretar los vericuetos sin fin de esta disciplina; de esta primera acepción, importa exclusivamente la idea de *transformación y reemplazo válido* que allí se enuncia. En relación con su significado vinculado con la música, la misma fuente menciona:

WIKIPEDIA

Transposición (música)

En música, la **transposición** o el **transporte** significa que un pasaje musical se traslada de una tonalidad (o grupo tonal) a otra. Técnicamente transponer o transportar una melodía o un grupo de acordes consiste en llevar todas las notas o acordes que la componen hacia arriba o hacia abajo en la escala musical, manteniendo en todas las notas el mismo intervalo entre nota de origen y nota de destino. Es conveniente tener presentes todos los semitonos que componen una escala cromática. Normalmente esto se hace para acomodar el acompañamiento a un registro de voz dado, facilitando la tarea del cantante.

Aquí se explicita otra de sus aproximaciones, *transporte*. Puede notarse, en este sentido, que siempre hace referencia a movimiento. Transformación, reemplazo válido y transporte remiten a lo opuesto a estaticismo.

Si es posible ahondar en este interjuego de acepciones con el propósito de avanzar en el análisis, se presenta el límite de su etimología, la génesis de su semántica. Un sitio en la web, [http://etimologias.dechile.net/?trasponer#:~:text=La%20palabra%20%22trasponer%22%20vienen%20del,%20y%20ponere%20\(poner\)](http://etimologias.dechile.net/?trasponer#:~:text=La%20palabra%20%22trasponer%22%20vienen%20del,%20y%20ponere%20(poner)) ofrece algunas pistas: proviene del latín “transponere” y significa “mover a un lugar distinto”. Se compone léxicamente por el prefijo trans- (de un lado a otro) y “ponere” (poner).

Bajo estas acotaciones que quizás parezcan erráticas, es viable indagar en el sentido profundo del concepto de transposición didáctica.

Fue construido en los noventa del siglo pasado, en un momento histórico en el que los expertos desde diversos campos y ámbitos discutían qué se enseña y qué se aprende en los diversos espacios formativos. La obra de Yves Chevallard, el investigador francés desde el campo de la matemática que, retomando los aportes del sociólogo Michel Verret, retrabajó e introdujo en el campo educativo el concepto de transposición didáctica, dando a conocer y así legitimando

la existencia de mediaciones- en ese *movimiento* del que se hizo referencia unos párrafos antes- entre el saber sabio, como aquel elaborado por científicos expertos, y el saber enseñado, el que ofrece el o la maestrx. Es claro que a niños en edad escolar no es posible enseñarles ciencia en su sentido pleno o absoluto- lxs lectores podrían dar cuenta de las múltiples dificultades que enfrentan al tratar de comprender e interpretar un concepto científico gestado en el campo de las ciencias de la educación, como aprendizaje, o biografía escolar-. Podrían, en todo caso, comprender la idea e incluso memorizar una definición, pero eso no es un concepto entendido en términos de “saber sabio”.

Por ello, resulta una condición indispensable que ese saber sabio, académico, científico sufra o padezca (con dolor, literalmente) una serie de modificaciones orientadas a reducirlo, recortarlo, simplificarlo, mejor expresado “didactizarlo”, convirtiéndolo en susceptible de abordaje y desarrollo en términos de saber a enseñar como contenido escolar. Las operaciones de esta serie de modificaciones serían, entonces, esas de transformación, reemplazo válido y transporte, “poniendo en un lugar distinto” las que reconfiguran conceptos y categorías que integran teorías, devenidos en nociones e informaciones que la escuela y las prácticas de enseñanza ofrecen. Así, el matemático menciona

“... un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre (...) un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica.” (Chevallard; 1991: 45)

Respecto del concepto, que se encuentra integrado a otros de diversa complejidad, resulta conveniente tener en cuenta este acercamiento que obviamente no es exhaustivo, sino sumamente reducido, porque no se pretende ahondar en la compleja teoría en la que anida y afinca el concepto.

El valor concedido solo remite en esta ficha a su vinculación con curriculum (o curricula, haciendo referencia puntualmente a los contenidos escolares) y se agregará como plus significativo la necesidad de vigilancia epistemológica para aportar precisión y claridad a esos recortes que direccionan las propuestas pedagógico didácticas, así como las distintas fuentes de información que se recuperan y emplean al momento de elaborarlas. Esa categoría, vigilancia epistemológica, pondrá en alerta al momento de buscar, seleccionar, analizar y decidir si ese contenido a enseñar desagregado en ciertas estrategias y actividades poseen relación directa con las teorías y conceptos científicos desde los que se confeccionan los diseños curriculares. Este ejercicio permitirá el centramiento en lo que implica ese pasaje y consecuente mutación de la ciencia para su retrabajo en la escuela. De acuerdo con Flavia Terigi

“Un problema didáctico crucial (...) es cómo lograr que los ajustes necesarios en los objetos de conocimiento (requeridos por la descontextualización) no terminen escamoteando su complejidad e inclusive sustituyendo un objeto de la cultura por una fabricación escolar desvinculada de aquel, borrando «las trazas que permiten comprender qué aporte para la explicación de qué asunto, para el tratamiento de qué tipo de problemas esos saberes fueron alguna vez producidos en la sociedad» (Sadovsky, 2019: 107).” (Terigi; 2020: 245)

Contenidos escolares, sus vertientes y caracterizaciones

Previamente, se hizo mención a que los contenidos escolares refiere a nociones, que constituyen aproximaciones deliberadas, sistemáticas y metódicas, a los conceptos de distinta carga teórica; por ejemplo, tiempo histórico es un concepto que se va enseñando desde el nivel inicial, por el alto grado de complejidad que posee; en la escuela primaria, todo el contenido de Historia se

aboca a posibilitar su construcción. También se enseña a partir de información, constituida por hechos y datos.

Nociones que intersectan estrechamente con información relevante y articulada, se van desagregando para resultar susceptibles de apropiaciones en relación con las edades en el marco del los niveles y grados que conforman el nivel educativo. Otro ejemplo remitiría al concepto de género discursivo- género literario, que en el campo de las ciencias de la lengua y de la literatura porta una complejidad propia en tanto ensambla con otros conceptos, como géneros primarios y secundarios, enunciado, discurso, esferas del uso de la lengua, unidades de la lengua, comunicación discursiva, entre otros. Al momento de elaborar una propuesta pedagógico didáctica orientada al área de lengua y literatura, cuando se reelaboran las características del cuento maravilloso, por ejemplo, se apela a su ensamblaje en el campo de los géneros literarios.



Synthesis of Marine Communications

Un texto didáctico- los textos que pertenecen al libro de texto escolar- contiene información organizada y relevante en torno de una o más temática-s. No “es” conocimiento, parafraseando a Edgard Morin (1994), porque este es aquello que cada unx construye a partir de esas nociones e informaciones, en el caso de lxs niñxs, y en el caso de los jóvenes y adultos como ustedes, lectores, a partir del diálogo con otros textos formativos en los que se presentan y desarrollan conceptos y teorías inscriptos en enfoques y movimientos científicos, y su recontextualización, a partir de inscribirlo en otras coordenadas más vinculadas con la empiria. A partir de esas lecturas- en sentido amplio- se va construyendo el conocimiento. Por ejemplo, en este ciclo fue presentado un documento en formato PPT junto con el bloque expositivo, en el que se abordaba el concepto, científico, de biografía escolar, acuñado por Alliaud. Su sola lectura, escucha o comentario no devino en la construcción de conocimiento que permite la apropiación conceptual, por ello fue necesario realizar el ejercicio de recontextualizarlo observando un largometraje y vincular algunas escenas con aspectos ligados a sus biografías

escolares. En este devenir, se hizo presente el primer obstáculo, la confusión entre historia escolar- aquello que se recuerda relativo al paso por la escuela primaria- y biografía escolar que, en tanto concepto, refiere centralmente a “saberes implícitos”, que claramente no remiten a la historia escolar sino a lo que se aprendió solapadamente en ella. De allí que se optó por crear una segunda instancia, ofertando un documento elaborado por residentes que cursaron el espacio curricular durante el ciclo académico 2020, y el análisis de planificaciones diarias, para constituir otros tipos y calidades de acercamientos al concepto. Posteriormente, y debido a su complejidad, se retomará una y otra vez, reaparece también a través de esta ficha, a fines de que eventualmente, desde acercamientos sucesivos y metódicos, les resulte posible comprenderlo e interpretarlo. En ese momento, se habrá instituido en conocimiento situado.



Synthesis of Telegraphic and Telephonic Communications

Se hacía alusión a que en un bloque expositivo o explicativo, o en un libro o una revista especializada no se encuentra conocimiento, porque este es idiosincrático y pertenece a cada uno ya que cada uno lo construye, sino que esas obras ofertan desarrollos conceptuales y teóricos. A fines de aportar más sustento a estas caracterizaciones en relación con la formación docente, resulta clarificadora la voz de la experta.

“El trabajo de Altet (2005) distingue entre saber, conocimiento e información: el primero se sitúa entre los otros dos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la información (exterior al sujeto y de orden social) y el conocimiento (interiorizado y de orden personal). El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial o continua para interpretar los desafíos y generar soluciones a los problemas de la enseñanza. Los saberes prácticos son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo. Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar

sistemáticamente sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir y escribir textos de la práctica (Tezanos, 2007b).” (Vezub; 2016: 3)

Retomando el lineamiento previo, es posible convenir en que el contenido escolar conforma un universo de saberes provenientes de diversos órdenes, que se encuentran especificados en el curriculum. Más precisamente, comprenden la curricula escolar.

Desde un repaso de la historia cercana, hacia mediados de los noventa del siglo pasado se discutió fuertemente qué contenido enseñar y para qué su enseñanza en la escuela, en el marco de una reforma- transformación educativa que, a su vez, se inscribió en una política neoliberal, con lo que ello implica en sus relaciones ideológicas, económicas, políticas y sociales, entre otras. La discusión, como es de público conocimiento, no se resolvió completamente, pero sí se elaboraron y socializaron los CBC para la EGB (los contenidos básicos comunes para la Educación General Básica). Si algo se aprendió de lo vivido, si algo fue constituido como experiencia desde esa reforma- transformación, seguramente se relacionará con que todo curriculum, como establece José Gimeno Sacristán (2010), es un concepto *teórico* útil para explicar un mundo abarcado, y a la vez se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. Se trata de un recorte posible del universo científico en el que conviven miles de enfoques, teorías y conceptos, y, consecuentemente, de contenidos. Alicia de Alba, especialista mexicana, plantea:

“Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal....” (de Alba; 1995: 59-60)

Situados en el enunciado “síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político- educativa”, se afirma que esa síntesis, en sí misma, es una propuesta política y educativa. Pero esa propuesta se encuentra pensada e impulsada por grupos y sectores que poseen intereses diversos y contradictorios- económicos, culturales, políticos, religiosos, entre otros. Dentro de esos grupos y sectores, algunos tienen a ser dominantes- a imponerse, como los únicos existentes y válidos- o hegemónicos- acepta espacios de discusiones- y otros se oponen y resisten. Entonces, las nociones de negociación y de imposición son clave para entender cómo se gesta y sostiene una propuesta política y educativa. Además, se alude a aspectos formales y prácticos enmarcados en dimensiones generales y particulares que inciden, moldeando y acondicionando, en el desarrollo curricular a nivel institucional, marcando que no es mecánico ni lineal, y señalando así que no necesariamente reproduce de manera fiel aquella síntesis inscrita en una propuesta político educativa. Vale este ejercicio también para revisar el Plan de estudios de la carrera en curso.

Revisitando al autor español, y siguiendo el posicionamiento más centrado en la institución educativa, el curriculum consiste en “*contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores.*” Afirma además:

“La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de

acuerdo con moldes sui generis. Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el conocimiento escolar. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos (Edwards y Mercer, 1988; Pérez Gómez, 1991), por lo que no sirve hablar del valor del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza. El conocimiento del tema La atmósfera, por ejemplo, en la clase de un determinado curso o grado, impartido con un método, plasmado en un texto, desarrollado rápidamente y evaluado con una prueba objetiva, por ejemplo, no es un conocimiento de los estudios sobre La Tierra, pues su naturaleza estará modelada por los códigos que estructuran el currículum." (Subrayado propio) (Gimeno Sacristán; 2010: 20-21)

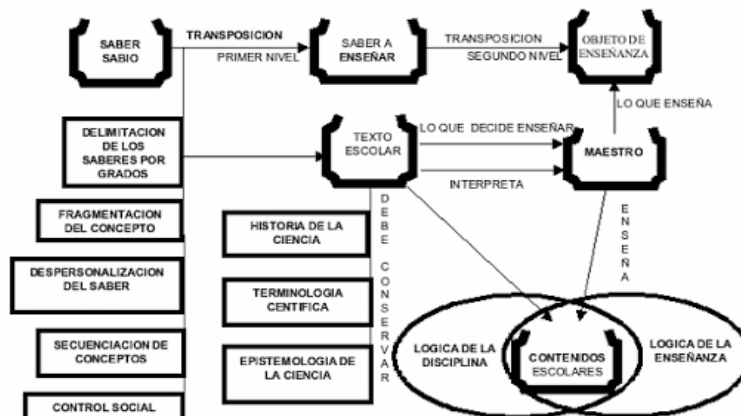
Sui generis: en este texto, significa "inventado para ese caso".

Lo expresado por el pedagogo significa, entre otras acepciones, que el contenido a enseñar- los "saberes y contenidos" que aparecen en los Diseños Curriculares de la provincia de Santa Cruz- no es "ciencia", "teoría" o "conocimiento científico", y en giro de 180 grados se retorna al concepto de transposición didáctica, su calidad fundante de pasaje, transformación, reemplazo válido y transporte del saber sabio al saber a enseñar. Se insiste en esta aclaración porque en más de una oportunidad lxs practicantes y residentes mencionan que, por ejemplo, "la clasificación de los cuadriláteros" o "la agricultura en el período colonial" es teoría. No. Eso es un error conceptual. Se trata de nociones que pueden- pueden- pueden apuntalar conceptos vinculados con el conocimiento científico propio de los campos de la geometría y de las ciencias sociales, a condición de la vigilancia epistemológica necesaria y su didactización. Pero su nombre es contenido escolar, porque eso es.

Resulta viable realizar una breve síntesis: de un universo gigantesco conformado por las producciones de los científicos legitimados- que no son todos los existentes, la legitimación científica dirime y delimita- un agrupamiento constituido por un equipo técnico, expertos reconocidos y legitimados por quienes poseen el poder político instituido a nivel nacional, elabora una curricula, un cuerpo de contenidos escolares; a su vez, otros agrupamientos a nivel provincial lo retoman y reelaboran, como recorte posible de esa curricula.

No conviene soslayar que cada decisión, en cualesquiera de los ámbitos humanos, implica a su vez una exclusión; en este caso, al confeccionar cada lineamiento y cada recorte se excluyen contenidos. Por eso fue mencionado que se trata de recortes posibles: no son todas las producciones científicas ni todas las teorías existentes, y mucho menos todos los conceptos que se incluyen dentro del vasto universo de la ciencia en un curriculum en su faz de contenidos.

Esa tarea de especificar a nivel macro y a nivel micro qué contenidos van a constituir curricula conforma uno de los insumos básicos para la elaboración de una planificación anual y unos planes de clases, en sus diversos formatos- planificación diaria, secuencia didáctica, unidad didáctica, proyecto didáctico- de cada docente en cada escuela; es decir, qué va a enseñar y qué de aquello que enseñe va a evaluar. Constituyen de esta manera diversos niveles de concreción curricular, que José Gimeno Sacristán (2007) recupera y actualiza desde un acercamiento al concepto de transposición didáctica. Resulta conveniente observar con mirada analítica el organizador gráfico.



Extraído de: <http://revista.iered.org/actual/html/csolarte.html>

Un descubrimiento de la nueva discusión curricular bajo las coordenadas del ASPO y su implicancia en la escuela, el currículum minimalista basado en una nueva selección acompañada de recortes, atendiendo contenidos prioritarios, se planteaba con anticipación- algo extraño pero fáctico- a los estragos producidos por la pandemia. En este contexto particular, el Consejo Federal de Educación, dependiente del Ministerio de Educación, socializó nuevas directrices a través del documento “Marco Federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020- 2021”, atento al denominado proceso de reorganización y priorización curricular. Por su parte, una experta supo afirmar:

“... sostengo la necesidad de tener una mirada minimalista sobre el currículum socialmente acordado y encarnado en recomendaciones de las políticas educativas. Esto supone dejar atrás las listas de contenidos que se alargan cada vez que se retoman esas recomendaciones para convertirlas en currículos jurisdiccionales, libros de texto, proyectos institucionales y planificaciones, entre otras expresiones que indistintamente llevan a la extensión, para volver a los aspectos mínimos como condición para acercarnos a lo que es central, relevante y contemporáneo. (...) Incluso en una escena en la que se juegan las determinaciones institucionales, las más o menos sutiles orientaciones editoriales, los mecanismos de control oficiales, las imposiciones generadas por las evaluaciones nacionales o distritales y todas las otras formas de regulación, cada docente tiene la opción de elegir.” (Maggio; 2021: 98)

Se invita a que, en algún momento escamoteado al ocio, sea leída la obra de referencia. Lo que interesa aludir, a fines de esta producción académica, es que en este contexto extrañado, signado por la educación- enseñanza remota de emergencia, o educación comandada por la escuela y concretada en el hogar, según Flavia Terigi (op. cit.), Mariana Maggio e Inés Dussel, entre otrxs expertxs, ofertaron fundamentos para instalar una (nueva) discusión curricular.

De dónde partir para llegar, quizás, a ese lugar

Como se ha mencionado precedentemente, los conceptos de transposición didáctica, currículum, niveles de concreción curricular y contenidos escolares habilitan un ejercicio crítico en torno de sus relaciones e implicancias, de cara a las propias posibilidades de perfilar el recorrido de contenidos a enseñar para delinear propuestas pedagógico- didácticas concretas.

Un campo práctico poco o escasamente indagado se delimita cuando, de manera honesta, se hace referencia a cuáles son los insumos con los que cuentan lxs maestrxs – y también practicantes y residentes- para la elaboración y desarrollo de propuestas de enseñanza. Se reconoce la existencia de una prescripción curricular, un documento que determina qué

enseñar, y brinda algunas apreciaciones respecto de cómo hacerlo. Ahora bien, en ese documento no se especifican y ofertan cuáles son las fuentes conceptuales y teóricas para la tarea que corresponde en tanto enseñantes; escrito de otra manera, el problema (o uno de ellos) se presenta cuando, una vez establecido el contenido a enseñar, se requiere que se especifique y reorganice a través de estrategias y actividades para constituirse en contenido susceptible de ser enseñado y se escriba y plasme al interior de una planificación, como plan o guía del desarrollo de una propuesta pedagógico didáctica, direccionando y a la vez traccionando la enseñanza.



Synthesis of Radio Communication

Es concebido como problema porque, tal como se ha mencionado e insistido desde la oferta del profesorado en el que se inscribe Residencia, para enseñar un contenido es condición ineludible dominarlo. Al respecto, es posible resituar los aportes de Andrea Alliaud desde sus lateralidades.

“Los conocimientos formalizados, aun actualizados y diversificados, parecen no ser suficientes para nutrir las prácticas docentes. Entre el saber teórico, técnico, y las prácticas pareciera existir una amplia brecha que en general no fue contemplada por la formación ni tampoco por los ámbitos de producción de conocimiento pedagógico. Hay una diferencia entre saber decir cómo se hace algo o explicar lo que sucede, y saber cómo hacerlo. Para tomar decisiones situadas e informadas en un aula se requiere de otros saberes que se producen a propósito de la resolución local de problemas y desafíos que se enfrentan al enseñar (Terigi, 2012).” (Alliaud; 2017: 68)

La cita hace referencia a conocimientos formalizados conformados por el saber teórico, técnico y el saber que permite tomar decisiones situadas e informadas; alude así a cierto grado de completitud de los conocimientos formalizados, que son comprendidos y situados como

disciplinarios y pedagógico- didácticos. Quizás no resulte excesivo discutir y-o recontextualizar esta afirmación, para sostener que ninguna oferta formativa podría garantizar que las apropiaciones en torno de enfoques, teorías y conceptos de cada campo disciplinario por parte de lxs estudiantes resultan completas y cerradas (y conviene recordar a su vez que la ciencia cambia, se modifica, se reformula, porque se instala en el movimiento y dinamismo de su producción), ya que no es humanamente posible construir conocimiento tan particular y específico en dos, tres o cuatro años.

En esta línea, quizás resulte lícito el concepto de “aprendizaje profundo” construido por Melina Furman (2021), que permita revisar los propios aprendizajes en torno de los contenidos aprendidos para su didactización al momento de prefigurar o desarrollar una práctica de enseñanza; en este doble ejercicio, la experta alude a la idea (así la denomina) de transferencia. Desde ella, da cuenta de su vertiente desde la enseñanza para la comprensión, a partir de la que, a modo de desempeños o evidencias, dirigen hacia maneras de distinguir el aprendizaje profundo en la práctica, o, escrito de otra forma, cómo es posible reconocer si alguien entiende o sabe bien una temática, problemática, contenido, concepto, a modo de condiciones: parafrasearlo o explicarlo con las propias palabras sin alterar su sentido, ejemplificar, aplicar ese conocimiento para resolver un problema o crear algo nuevo, relacionar ese concepto con otros que sabe o con su propia vida, proponer preguntas propias sobre la temática que lo enmarca, representar ese conocimiento con una imagen o metáfora, explicar por qué es importante estableciendo conexiones personales, enseñar a otros, y finalmente confiar en ese conocimiento. Se entiende que tales condiciones se instalarán, desde este espacio hacia adelante, como ejercicio metacognitivo sumamente válido en términos formativos.

Retomando la temática planteada anteriormente, cuando se consulta en clases, o se leen las crónicas que presentan como instancia final, nunca resultó simple encontrar una referencia explícita, una mención puntal, que especifique las fuentes consultadas para conocer en profundidad y exhaustivamente el contenido objeto de enseñanza. Con independencia de cómo haya sido solicitado, no suele darse a conocer. Alguna vez se ha observado directamente que uno de los insumos habituales reside en el libro de texto correspondiente al grado y área, ese mismo que se emplea en la clase como material para lxs niños; de allí se infiere que muchxs practicantes y residentes solamente leen el libro de texto en torno del contenido para elaborar la propuesta.

Existen otros insumos, con distinto valor y calidad, como las revistas “para” (y a prueba de) maestrxs.

“Desde el Estado provincial se reconoce el cambio de denominación de la efeméride, sin embargo, queda vaciado de contenido, ya que estos responden a los saberes tradicionales. Son los docentes, de forma individual, quienes se encargan de la búsqueda bibliográfica, ya que manifiestan que con respecto al contenido relacionado con el 12 de octubre no hay en la institución material actualizado. Para ello, usan principalmente las revistas mensuales destinadas a los maestros de escuela primaria y para los diferentes ciclos. Estas revistas traen ya diseñadas las actividades, páginas a consultar en Internet, glosas, poesía y discursos para el acto escolar y son de tirada nacional. En las observaciones realizadas se comprueba el uso reiterado de este recurso en los distintos establecimientos escolares. Por ejemplo, el tratamiento de la wiphala (emblema o bandera aimara) a través del significado de los colores que la conforman; la identificación de costumbres de los pueblos originarios como las comidas y el uso de las hierbas como medicina, etc. Una característica de este recurso es la falta de contextualización regional, considerando que es diseñada para ser aplicada en todo el país. Además, en las propuestas persiste la figura de Colón, y se incorporan contenidos relacionados con los valores, el respeto a la diversidad, con énfasis en la pluralidad latinoamericana. En

relación con la diversidad y riqueza de los pueblos aborígenes aparecen mencionados en láminas que luego serán parte de la ornamentación de los actos escolares, pero se unifican en los contenidos textuales, es decir, se mencionan las características culturales, sociales y económicas como pertenecientes a un solo grupo, el indígena.” (Caliva y Ruiz Vega; 2018: 175)

En este análisis descriptivo, se enuncia el empleo de revistas, pero no en relación con el contenido a enseñar en sí, sino en su recuperación para la elaboración de actividades. Y da cuenta, a la vez de forma implícita, de que lxs maestrxs indagadx no estudian en torno del contenido. Es factible notar, entonces, uno de los aspectos omitidos, elididos, de la prescripción curricular. Los equipos técnicos ignoran la ignorancia de lxs maestrxs, seres humanos al fin y al cabo, que no poseen formación específica y actualizada en torno de cada una de las disciplinas, las teorías y los conceptos que integran y sostienen la curricula. Escrito de otra manera, no parece relevante la regionalización curricular o la generación de producciones académicas que ofrezcan lineamientos puntuales para didactizar esos desarrollos teóricos.

Otro insumo, más habitual aparentemente, es la información que provee la web. Se ofrece una copia de un texto en proceso doble, de elaboración y de didactización, confeccionado por una residente durante el ciclo académico 2020, con algunas correcciones y comentarios.

Texto: 12 DE OCTUBRE, ¿UN DÍA PARA CELEBRAR?

El 3 de Octubre de 1492, Cristóbal Colón, un marino genovés, al servicio de la corona española arribaba una expedición con el propósito de navegar hacia el Oeste para llegar a las Indias y así encontrar rutas marítimas más cortas para comercial.

El 12 de Octubre, desembarcó con su tripulación en el continente América Latina en la Isla de Guanahani, creyendo que había llegado a Asia. A pesar que ese no era su destino, igualmente iniciaron un largo proceso de dominación y colonización en el actual territorio americano.

A partir de este supuesto “descubrimiento”, comenzaron los viajes de exploración y pronto comenzó la conquista a través de la fuerza, empezaron por las isla del Caribe y en uno años más tarde los españoles lograron vencer a dos grandes imperios: el de los Aztecas, México y el de los Incas, Perú.

Lo que les permitieron proseguir con las exploraciones y conquistas, fue la implementación de ciertas estrategias, aprovechaban que la comunidad quedaban asombrados a causa de sus llegadas, los conflictos que habían entre los indígenas, en particular el resentimiento de los pueblos por los Aztecas y los Incas, y la aparición de un fenómeno inesperado, es decir, las enfermedades, traídas por los europeos, provocando miles de bajas de las poblaciones indígenas, ya que no contenían anticuerpos contra ellas.

Siguieron avanzando buscando lo mismo en otros territorios americanos, y así se internaron en lo que hoy es Argentina, en su momento existían una gran variedad de pueblos originarios. Sin embargo, mediante los procesos de colonización y conquista que se realizaron utilizando a métodos de opresión, causaron la desaparición de algunas y la perduración de otras, pero que tuvieron que adaptarse y someterse a costumbres, ideología, lengua que les era ajena pero era que estaba permitida .

Siglos después de los hechos de tragedia, en Argentina el presidente Hipólito Yrigoyen estableció esa fecha como feriado bajo el nombre “Día de la Raza”, tal como se lo había comenzado a llamar popularmente a principios del siglo XX. Bien, este es un dato adecuado.

Pero, ¿se puede hablar de un "descubrimiento de América"? La realidad es que el continente americano no fue descubierto por Colón, sino ocupado por la fuerza. Los pueblos originarios ya lo estaban habitando desde hacía muchos siglos previo a su llegada, y hoy lo siguen haciendo. América fue colonizada (concepto que proviene del nombre del navegante), y desde entonces se inició un proceso de genocidio indígena para lograr hacerse con las tierras, sus recursos minerales y las propias personas que habitaban el lugar, que fueron

esclavizadas. Es por eso que, la efemérides cambió de nombre hace años para dejar atrás los preceptos racistas y colonialistas que implicaban llamarlo "Día de la Raza", con una mirada crítica sobre esa historia de esclavitud y asesinato. **A partir de 2010 pasó a llamarse "Día del Respeto a la Diversidad Cultural"**, con el objetivo de reivindicar a los pueblos originarios que aún hoy reclaman justicia por sus antepasados.

Fuente: variedad de textos. **Mencioná cuáles! Por lo menos, copió los enlaces...**

Seguidamente, la residente intervendrá (10 MINUTOS APROXIMADAMENTE):

“A partir del encuentro entre Colón y el continente Americano, sucedieron hechos de violencia, de sometimiento, de opresión por parte de los europeos con el fin de lograr la conquista en donde obtuvieron como beneficio mucho oro y lograron dominar a vastas poblaciones, a las que hicieron trabajar como esclavos para ellos.

Tuvieron en beneficio que sus llegadas terminaran asombrando a toda comunidad indígena, que algunos también sean sus aliados y que el contagio de enfermedades causará una gran descendencia de las personas que eran parte de los pueblos originarios.

Queda más que expuesto que, la llegada de los Europeos, marcó un inicio en las sociedad americanas y es por eso que la fecha, 12 de Octubre, es recordada en todos los continente. Esta Fiesta Nacional que homenajea el legado de conquista y colonización española, adopta diferentes nombres: ¡Día de la hispanidad! ¡Día de la Raza! ¡El descubrimiento de América Latina! entre otros nombres, que conmemoraban la llegada de Cristóbal Colón. Corregir la redacción, adecuarla al texto... es un implante de otro, se borra la coherencia.

Sin embargo, tras años de debates, recién en el año 2010 se logró modificar el llamado de fecha, llamándola “respeto de la diversidad CULTURAL”, ya que las ideas de conquista, descubrimiento y crisol de razas, entre otras, demostraron un estancamiento en el tiempo. Porque además lo que se dió en América no fue el encuentro entre dos culturas ni el choque de dos culturas, como se solemos escuchar. Sino que desde la llegada de los invasores europeos a nuestro continente, los Pueblos Originarios han debido luchar, no sólo para salvar sus vidas, sus familias, sus territorios, sino también para hacer respetar una forma de vida propia. Debieron soportar todo tipo de atropellos, es por que en su nacionalidad tienen como antecedente el silencio en algo que debieron callar, el aprendizaje de un idioma nuevo, palabras distintas a las de sus familias.

Tuvieron que pasar varios siglos, para que sea reconocida su existencia física, espiritual es decir la de su alma y sobre todo su preexistencia. Por consiguiente, pudieron asumir derechos humanos, los cuales eran protegidos por la Constitución Nacional, la misma asegura la igualdad de las personas, y garantiza el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Muchxs podemxs estar de acuerdo o no, sobre este hecho. Sin embargo, deberíamos buscar otras formas de estar, de ser y de relacionarnos con los diferentes mundos que nos rodean, valorando y respetando cada cultura”. (Residente, segunda propuesta, 2020)

Resulta incluso sencillo rastrear en la web algunos insumos:

- <https://es.wikipedia.org/wiki/Guanahani> ;
- https://argentina.as.com/argentina/2020/10/12/actualidad/1602507518_431792.html ;
- <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf> ;
- <https://www.baenegocios.com/sociedad/La-historia-del-Dia-del-Respeto-a-la-Diversidad-Cultural-Por-que-el-12-de-octubre-es-feriado-20201012-0012.html> ;
- <https://www.telesurvtv.net/news/El-descubrimiento-de-America-o-el-inicio-del-mayor-genocidio-de-la-historia-20161011-0049.html> ; <https://colegialesnoticias.com.ar/barrio/12-de-octubre-dia-del-respeto-a-la-diversidad-cultural/> ;
- <https://es.euronews.com/2018/10/12/como-celebra-america-latina-el-12-de-octubre>

Y continúa...

Más allá de las dificultades en términos de construcción de coherencia vinculada a la textualización, y otras que se puede observar, lo que resulta evidente es que la residente, al ir armando el texto, fue buscando, seleccionando y reelaborando el contenido a enseñar. Y, a la vez, se fue aproximando a él, lo fue comprendiendo y ejercitando la interpretación, constituyendo como conocimiento, en proceso. Esta producción, por otra parte no escasamente relevante, da cuenta de la dimensión epistémica de la escritura.

Se han precisado tres fuentes de consulta al momento de anticipar y constituir por escrito la prefiguración de la práctica: libros de texto para la escuela primaria, revistas para maestrxs y “la” web, ese aleph incesante (una alegoría bajo reminiscencias borgeanas).



Synthesis of Overland Communications

Lo habitual en esta instancia deviene en un armado particular en función de distintas fuentes. Pero cada una de éstas debería ser analizada y contextualizada atendiendo el enfoque y paradigma desde el que se erige, y el medio del que fue extraído, sea un texto que pertenece a un libro de texto escolar, un video alojado en Youtube, un blog en la web, en una enciclopedia, e incluso en una revista editada para maestrxs, ya que debería poseer una base científica, reconocida y legitimada como tal, además de articulada con los postulados provistos por los diseños curriculares provinciales. No todo lo publicado en los dos soportes- material, escrito en papel, o virtual, en la web- posee validez epistemológica- científica. Eso implica ejercer, desde sus lateralidades, la capacidad crítica y reflexiva.

La tarea, entonces, reside en leer, analizar, interpretar, ejercitando la vigilancia epistemológica a la que aludía Chevallard, y luego buscar, seleccionar, reelaborar, reformular, recontextualizar, readecuar...

Notas sobre el conocimiento escolar

Luego de estos recorridos, limitados por cierto porque no abarcan todo el saber posible sobre la temática sino que constituyen lineamientos generales con cierto grado de abstracción, resulta factible avanzar en aquello que algunos expertos denominan conocimiento escolar.

Para constituir esa denominación provocaron una ruptura – epistemológica y por tanto ideológica- con la concepción de que el conocimiento solo es generado por expertos renombrados; esta ruptura se inscribe en giros epistemológicos, en vueltas y discusiones en torno de la definición misma de la ciencia y sus límites y posibilidades. Por eso, desde su punto nodal, es que se insiste en que el conocimiento es una construcción personal, y no se encuentra alojado en objetos, libros o lo que fuese, resituando los aportes piagetianos y vygotskianos. Si se pudiese forzar esos límites científicos, una opción articulada con lineamientos epistemológicos más coherentes en términos personales requeriría la adopción del concepto foucaultiano de saber, debido a que resulta más completa y articulada, más susceptible de reubicación en estas coordenadas teóricas, tal como analiza Vezub.

A fines de reubicar el concepto “contenido escolar”, se recupera a Verónica Edwards, una pedagoga chilena que hace algún tiempo se dedicó a abordar la temática del conocimiento en el marco de la cotidianeidad escolar. “La escuela cotidiana” es una obra bajo la coordinación de Elsie Rockwell, una antropóloga mexicana que focalizó en la etnografía para indagar la escuela, legitimada al interior de ese giro epistemológico al que se hacía referencia. En esa obra compone una lectura exhaustiva y totalmente relevante de la escuela, en la que se invita a ingresar.

“Uno de los elementos más importantes de la cotidianeidad escolar es el conocimiento que allí se transmite. Este conocimiento se constituye, por un lado, por el uso de programas y libros escolares y, por otro, por el conjunto no homogéneo de prácticas que realizan tanto docentes como alumnos, en donde adquieren connotación específica, por ejemplo, la palabra “dictado” o “examen”, o bien los silencios o las miradas de aprobación o desaprobación.

Los contenidos académicos no son lo que pueden parecer al observador casual ya que, al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos. Son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen o los olvidan.

(...) Los contenidos académicos son presentados en la escuela generalmente con carácter de verdaderos; en este sentido, se puede decir que transmiten visiones del mundo “autorizadas” (con autoridad), que son el espacio en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimiento. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los “verdaderos” conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, se define implícitamente lo que no es conocimiento válido. La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos dificulta por igual a maestros y alumnos la identificación como conocimiento válido de sus propios conocimientos, que están presentes también en el aula.” (Edwards; 1997: 145)

La autora utiliza de manera indiscriminada, casi como sinónimos, “contenidos académicos”, “conocimiento escolar” y “contenido escolar”, seguramente debido a sus propios posicionamientos epistemológicos. A fines operativos, se postula su diferenciación: conocimiento académico es el que se construye en la formación- en un ámbito específico, la educación superior. Conocimiento escolar es el producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y las aulas. Contenido escolar son los saberes y contenidos que se

presentan en la prescripción curricular- diseños curriculares provinciales, por ejemplo- y del que convencionalmente se parte para elaborar propuestas pedagógico didácticas.

Más allá de estos señalamientos, el desarrollo teórico da cuenta de que ese “conocimiento que se transmite” al que alude en el primer párrafo, sería actualmente y para algunos expertos el curriculum escolar- todo lo que la escuela oferta, no solamente los contenidos. Desde la propuesta de la cátedra Residencia, constituiría todo lo que se vivió en la escuela, incluso lo que pervive hoy en cada unx a modo de biografía escolar. Toda esa vivencia escolar, recordada o implícita, constituiría y estructuraría, al decir de Edwards, el conocimiento escolar. Desde otra perspectiva científica, sería homologable en parte o mínimamente al concepto elaborado por Alliaud, trayectoria escolar.

Al interior, ese “contenido académico” al que se hace referencia como escolar, se presenta y se enseña como verdadero. Aquí resulta fértil repensar hacia atrás, junto con los conceptos de transposición didáctica, vigilancia epistemológica, curriculum, contenido escolar, fuentes de información empleadas por el-la docente, practicante, residente....

Luego de poner en cuestión lo leído a la luz de lo aprendido y apropiado desde las teorías y sus conceptos ofrecidos en la formación del profesorado y lo vivido, es posible comprender e interpretar, desde otra perspectiva, por qué se les enseñó de una manera, bajo una modalidad, y no de otra, volviendo a esas escenas escolares que dan cuenta de la historia de cada unx y delimitan el peso de la biografía escolar. “Explicación- interrogación- “refuerzo” o ejercitación” como las estrategias y acciones privilegiadas en cierto momento y lugar cuando se sitúa la enseñanza, memoria compartida, remiten, en parte, a esta manera acrítica de concebir los contenidos escolares.

“... el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder, no son sólo formas vacías, sino que son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica (...) contenidos, como el de “aparato digestivo” o el de la “lectura narrativa”, que la escuela transmite.” (Edwards; op. cit.: 147)

La autora sostiene que el contenido, aquello que se pretende transmitir, incorpora la forma en la que se enseña. Al colocar el foco en la elaboración de propuestas pedagógico-didácticas, la prefiguración de la práctica, resulta viable distinguir claramente el valor concedido a la estrategia y la actividad, pero también, en el desarrollo y evaluación de esa práctica, a otros elementos no escritos, como los gestos, las miradas, la organización del aula y la clase, la postura corporal, entre tantos otros. La forma, el cómo, recorre y moldea el qué, el contenido. Esa presentación del contenido en formas distintas ofrece significaciones diferentes que lo reconfiguran y lo dotan de otros sentidos.

Conviene no soslayar las maneras y modalidades en que ciertas formas, en tanto escolares, se han incorporado en las propias biografías escolares y surgen cada vez que se elaboran propuestas y luego, en su desarrollo, una y otra, y otra vez. Un ejemplo válido reside en la centralidad de la explicación o bloque expositivo en el desarrollo de contenidos pertenecientes a ciencias sociales, o el armado de una noticia luego de describir sus componentes desde el área de lengua, e incluso, en situaciones más extremas, luego de señalar algunos de los elementos de la superestructura narrativa en un cuento, solicitar que se modifique el final. Cuando al analizar una situación de clase inscripta en el desarrollo de una propuesta de enseñanza destinada a niñxs que asisten a una escuela que contradice o confronta

lo enseñado y aprendido en la formación del profesorado, se hace referencia al “conductismo” – a todas luces, un error conceptual- o a la “pedagogía por objetivos”- otro ejemplo de error conceptual-. Resulta mucho más potente hacer referencia a cierta modalidad tradicional de enseñanza; su fundamento es que permite resituar la biografía escolar y, a la vez, el contenido escolar y la forma en que se presenta, desde la perspectiva de Edwards. De esta manera, se podría dar cuenta de su temporalidad no suspendida, su continuidad evidente, resituando el concepto de “tradición” en términos de Cristina Davini (2005), como configuración de pensamiento y acción acrisolada históricamente, mantenida a lo largo del tiempo y por ello instituida.



Synthesis of Aerial Communications

Prosiguiendo con el desarrollo teórico de la experta chilena, reconoce como concepto “forma de conocimiento” en tanto remite a cierta caracterización específica, empleada con el propósito de:

“... describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela. Intentamos a través de él no abstraer el contenido de la clase de la forma de enseñanza ni de la relación maestro-alumnos, sino describir estas dimensiones en su interrelación, así como ocurre al ser presentados los conocimientos. (...) la forma también es contenido y por tanto también leemos en las formas de transmisión y de respuesta —la repetición del contenido, la textualidad de la respuesta, la dinámica de la interrogación o la ejercitación— una dimensión de la definición del conocimiento escolar.” (Edwards; op. cit.: 148)

La lógica del contenido, en tanto dimensión que se reconfigura en categoría analítica (construida por la investigadora recuperando aportes de Rockwell), contendría los presupuestos epistemológicos a partir de los que ese contenido escolar se sostiene y formaliza, de allí que resulta susceptible de recuperación el concepto de transposición didáctica. En esta categoría analítica se inscriben, por ejemplo, el nivel de abstracción del contenido, o planteado de otra

manera, su vinculación o relación con lo concreto, empírico. A modo de ejemplificación podría mencionarse desde el área de matemática las operaciones, y cómo son abordadas en el primer grado, habitualmente tomando como referencia grillas, objetos no convencionales como tapitas o palillos, ábacos, entre otros materiales y apelando a situaciones de uso, en general a través de ejercitaciones que suelen ser presentadas como “problema matemático”. Los presupuestos epistemológicos que preceden al enunciado remiten al grado de formalización del contenido, la pretensión de verdad y de cientificidad implícita en las formas de transmisión, y la estructura y delimitación del contenido.

Por su parte, en relación con la lógica de la interacción, se reseña, en tanto dimensión importante, el conjunto de modos en que lxs alumnx y la o el maestro- practicante- residente- se dirigen unos a otros, de forma explícita o no. Se menciona, además, que dicha lógica se activa en instancias de interrogación, sea cual fuese su forma, relativas a las temáticas o problemáticas que se encuentran abordando, ya que en tal estrategia es posible entrever el ajuste o desajuste entre aquello que se pretende enseñar y aquello que se ha comprendido o no al respecto, a modo de objetivación de la comprensión en torno del contenido. Aquí la experta enuncia específicamente la “participación formal de lxs alumnx”- que conviene contextualizar, participación formal en tanto remite a la forma. Y vale el detenimiento desde otra óptica respecto de qué se entiende por participar, ya que practicantes y residentes la establecen a modo de criterio clave. Participar significa ser parte. Responder una pregunta, o dos, no necesaria o exclusivamente “hace parte” al o la alumnx de la clase y lo que allí acontece-. Ambas lógicas interjuegan en las instancias concretas de desarrollo de una clase, y conforman a modo de sostén la forma de conocimiento que en ella se prioriza.

Avanza además en un eje particularmente nada desdeñable, ya que refiere en profundidad a las formas de conocimiento que sostienen clases en las aulas escolares, así como sus implicaciones y resonancias para el sujeto, lxs alumnx que en esa clase se encuentran, en relación con el conocimiento y su construcción. Sobre estas temáticas puntuales se trabajará con posterioridad.

Bibliografía consultada

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós
- Caliva, C. y Ruiz Vega, A. (2018). Continuidades y rupturas del 12 de octubre en escuelas primarias de Jáchal, en *Prácticas docentes y de enseñanza. Volumen 1*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150626/practicas-docentes-y-de-enseanza/download>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique
- Davini, M.C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila
- Edwards, V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula, en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós
- Morin, E. (1994). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra



Unidad Académica
Coleta Olivia

- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido, en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE, Editorial Universitaria
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 53 (1), 1-14