

La enseñanza como entorno para alojar las trayectorias de aprendizaje

EJE N° 1 Trayectorias
Relato de experiencia pedagógica

Palacios, Evelyn¹
Picco, Sofia²

1 Facultad de Psicología-UNLP, Argentina, evelynnpm@gmail.com

2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, Argentina, sofia.picco.s@gmail.com

RESUMEN

En el siguiente trabajo nos proponemos reflexionar en torno a la propuesta de enseñanza y de evaluación formativa que desarrollamos en la cátedra de “Diseño y planeamiento de curriculum”, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Específicamente, nos interesa sistematizar algunas reflexiones alrededor del constructo “entornos de enseñanza” en el que estamos profundizando en el marco de un proyecto de adscripción a la mencionada cátedra.

En “Diseño y planeamiento del curriculum” hace ya varios años que implementamos una evaluación de portafolio concebida como una modalidad de enseñanza y de evaluación formativa y permanente a lo largo de todo el cuatrimestre que permite co-evaluar y auto-evaluar la enseñanza y los aprendizajes. Consideramos que estas prácticas pueden enriquecerse al ser interpretadas desde el

constructo “entornos de enseñanza” en tanto con el mismo pretendemos revalorizar el lugar de la enseñanza en la generación de condiciones propicias para enseñar un determinado contenido prescripto curricularmente pero también para alojar y acompañar las trayectorias de aprendizaje de diversidad de estudiantes que se están formando para ser docentes.

Estamos convencidas que enseñar es más que transmitir un contenido y con esta propuesta queremos profundizar la reflexión en este sentido.

Este trabajo adquiere relevancia si entendemos los complejos procesos de formación en los que estamos implicadas en el marco de la cátedra: se trata de un espacio curricular que hace docencia, que reflexiona sobre la enseñanza, que habilita la formación de nuevos profesores como parte de sus adscripciones y que se dedica a la formación de futuros docentes.

PALABRAS CLAVE: entornos de enseñanza - trayectorias de aprendizaje - evaluación formativa - educación superior

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo nos proponemos reflexionar en torno a la propuesta de enseñanza y de evaluación formativa que desarrollamos en la cátedra de “Diseño y planeamiento de currículum”, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Específicamente, nos proponemos “revisitar”, volver a contar desde nuevos miradores conceptuales, la experiencia que llevamos a cabo en la cátedra en torno a la evaluación de portafolio por dos motivos. Por un lado porque sostenemos que es posible pensar e implementar prácticas de evaluación formativa en el ámbito de la educación superior y creemos que recuperar lo trabajado por la cátedra en torno a ello puede resultar útil para docentes en ejercicio y/o en formación. Por otro lado porque en el diseño y desarrollo de esta modalidad de evaluación hemos empezado a pensar en la noción de “entornos de enseñanza” que pretendemos exponer a continuación y que intenta captar la generación de condiciones propicias para enseñar un determinado contenido prescripto por el espacio curricular pero también para alojar y acompañar las trayectorias de aprendizaje de diversidad de estudiantes que se están formando para ser docentes.

Nuestro afán por introducir mejoras en la práctica de la enseñanza y la aparición de una serie de emergentes ligados al proceso de evaluación, nos han puesto a reflexionar y a buscar, sino a crear, modos posibles de ver, interpretar e intervenir en la realidad.

En el marco de ese proceso reflexivo, comenzamos a pensar en la necesidad de disponer una serie de condiciones como parte de un entorno de enseñanza que, en el marco de una pedagogía emancipadora, nos permitan alojar y acompañar las múltiples y diversas trayectorias de aprendizaje que se ponen en juego en el escenario educativo en el que intervenimos.

En este sentido y en base a lo propuesto por Schön (1998), consideramos que objetivar el conocimiento que surge de la práctica de la enseñanza en el ámbito universitario resulta indispensable para desarrollar y socializar un cuerpo de conocimientos que –fundados en ella– nos permitan dar respuesta a las situaciones y a los problemas cada vez más complejos con los que nos encontramos en el ejercicio de nuestra profesión. Sostenemos que no es más que una práctica de reflexión que revaloriza un saber que se genera en la enseñanza y del que somos expertos quienes enseñamos (Terigi, 2006). Así es que celebramos la realización de estas jornadas; consideramos que resulta imprescindible contar con espacios de encuentro colectivos como éstos que propicien el despliegue de diferentes voces y miradas, el intercambio y la reflexión.

Coincidimos con Palou de Maté (1998) cuando plantea que quienes somos docentes no podemos perder de vista que reflexionar acerca de qué se hace, cómo se hace y para qué se hace, implica revisar y repensar los supuestos que guían nuestro accionar; y no sólo los supuestos pedagógico-didácticos sino también aquellos que tienen que ver con nuestra historia y nuestros modos de ver y comprender la realidad e intervenir sobre ella. Consideramos, al igual que la autora, que en el marco de este proceso reflexivo resulta indispensable la presencia de un “otro”: un otro que no sólo acompañe sino que además aporte otra mirada, otra lectura de la situación, que enriquezca el proceso y que convoque a re-pensarse como docente y como parte de un colectivo de trabajo que, en nuestro caso, es heterogéneo e interdisciplinario.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antes de comenzar con el desarrollo de nuestra experiencia resulta pertinente mencionar que si bien la cátedra pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP), la mayoría de quienes cursan “Diseño y planeamiento del currículum” son estudiantes del Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) ya que es una de las materias obligatorias de su plan de estudios desde el año 1984. En menor porcentaje, cursan estudiantes de otros profesados de la FaHCE (UNLP) para quienes nuestra asignatura no es de cursada obligatoria sino optativa.

La evaluación de portafolio es una experiencia que desarrollamos en la cátedra “Diseño y planeamiento del currículum” desde el año 2012. En el marco del Régimen de Enseñanza y Promoción (REP) sancionado ese año, habilitamos el “sistema de promoción sin examen final” para la acreditación de la asignatura¹. En nuestro caso, esta modalidad de acreditación está íntimamente vinculada a la evaluación de portafolio (Picco y Orienti, 2017).

Partimos de entender la evaluación de portafolio como una modalidad de evaluación formativa que se enmarca a su vez en una manera particular de conceptualizar y desarrollar la enseñanza. La evaluación de portafolio refiere a una colección de trabajos que se le solicitan al estudiantado a lo largo de la cursada y que permite hacer un seguimiento de los aprendizajes por parte de quienes enseñan pero también habilita el empleo de estrategias metacognitivas por parte de quienes aprenden y favorece la evaluación indirecta de la propia propuesta de enseñanza (Anijovich y González, 2011; Díaz Barriga, 2009; Picco y Orienti, 2017).

En este sentido es que insistimos en las potencialidades de esta modalidad de evaluación y apostamos a ella. Desde la cátedra sostenemos que la evaluación formativa en general y el portafolio como instrumento de evaluación en particular, permiten lograr un seguimiento exhaustivo no sólo de los procesos de aprendizaje sino también del proceso de enseñanza. Es decir, nos permite ir identificando de manera progresiva las fortalezas y debilidades de ambos procesos e ir realizando las revisiones y los ajustes que resulten necesarios, toda vez que nos encontramos con obstáculos, dificultades o algún emergente que demanda ser revisado o considerado. A través de este seguimiento tratamos de ir acompañando y apuntalando los aprendizajes estudiantiles, tanto de manera individual como grupal.

En su doble faz, en tanto permite evaluar a la vez la enseñanza y los aprendizajes, este instrumento se convierte en una herramienta de conocimiento muy valiosa que creemos importante emplear con y transmitir a los estudiantes, y más aún en nuestro caso como formadoras de formadores.

Resulta pertinente mencionar que la evaluación de portafolio incluye una diversidad de actividades, diferentes en su estructura y en las finalidades que persiguen, lo que permite contar con una variedad y riqueza de información indispensable en el momento de elaborar el juicio de valor y tomar las decisiones a las que la evaluación está destinada (Picco y Orienti, 2017). A su vez, cabe destacar que las consignas y actividades del portafolio son las mismas para todo el grupo de estudiantes –y

¹ El REP vigente en la FaHCE, UNLP, se aprobó el 26/10/2011 y en el año 2015 recibió modificaciones. Para conocer detalles del “sistema de promoción sin examen final”, ver especialmente los artículos 21 a 24. Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

cada trabajo cuenta con una lista de cotejo donde están explicitados los criterios básicos de evaluación—, no obstante, a lo largo del proceso se construyen otros marcos de referencia o “normotipos” (Zabalza, 2003) que se van delineando en función de los diferentes emergentes y de las posibilidades y/o dificultades que vamos visualizando en cada situación. De este modo, realizando las revisiones y las indicaciones que resultan necesarias en cada caso, tratamos de alojar y acompañar las diversas trayectorias de aprendizaje que evidencia el estudiantado. En el anudamiento entre lo colectivo y lo individual, apostamos a la vez al trabajo en grupo —por lo que cada uno, en función de su trayectoria formativa y vital, puede ir aportando a la construcción conjunta del conocimiento— y al despliegue de la singularidad de cada proceso.

Consideramos que “con la evaluación de portafolio apuntamos a una evaluación formativa [...] que pondera el proceso y la revisión crítica permanente de la enseñanza para generar mejores condiciones que faciliten la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes” (Picco y Orienti, 2017, p.135).

Así, y tal como mencionamos en la introducción, en el marco de esta modalidad de evaluación y en la reflexión permanente sobre nuestras prácticas, empezamos a trabajar y a profundizar en algunas líneas de pensamiento e intervención que desembocaron en el constructo “entornos de enseñanza”. En lo siguiente trataremos de profundizar en ello, recurriendo a algunos desarrollos conceptuales que resultaron significativos y que nos permitieron darle cauce a dicho análisis.

3. ¿POR QUÉ HABLAMOS DE “ENTORNOS DE ENSEÑANZA”?

La reflexión permanente sobre nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación progresivamente nos fue adentrando en un complejo proceso de de-construcción² que nos llevó a revisar nuestra propuesta formativa en general y nuestras prácticas evaluativas en particular. Así es que, desde una perspectiva analítica, empezamos a trabajar no sólo sobre los supuestos pedagógico-didácticos sino también sobre aquéllos que tienen que ver con nuestra trayectoria vital y formativa, y que inciden —a veces de manera silenciosa— en nuestros modos de ver y comprender la realidad e intervenir en ella.

Este proceso de de-construcción que venimos llevando a cabo se da en el marco de un escenario social y cultural complejo signado por grandes transformaciones que han atravesado e impactado fuertemente en el ámbito de la educación pública. En este sentido, consideramos que al hacer esta lectura analítica no podemos dejar de tener en cuenta que la sociedad ha cambiado, que las injusticias y desigualdades socio-económicas y culturales se han agudizado y que las lógicas capitalistas han penetrado en la totalidad de nuestras instituciones. Tampoco podemos perder de vista que los valores e imperativos que circulan en el seno del sistema capitalista han ido modelando un tipo subjetivo que se ha vuelto paradigmático: el consumidor; cuya prevalencia en nuestro ámbito muchas veces obtura la producción de subjetividades y los procesos de construcción y circulación del saber.

² Tal como propone Fernández (1999), Derrida ha desplegado a lo largo de sus escritos la estrategia general de la de-construcción. La autora dice lo siguiente: “Derrida debe afirmar que la de-construcción no es una crítica destructiva de la tradición filosófica, cuanto una especie de intervención activa (teórica y práctica) de su ámbito problemático. De-construir es desmontar, problematizar la relación inmediata y “natural” del pensamiento (logos) unido a la verdad y el sentido. Supone una rigurosa problematización de los supuestos hegemónicos” (pp.268-269). Se trata entonces de visibilizar lo que está invisibilizado, de pensar los impensables o, como dice Fernández, de la lectura entre líneas de lo no dicho en lo dicho.

En este contexto y desde nuestra perspectiva, resulta fundamental que quienes nos desempeñamos como docentes, desde un posicionamiento ético y político, podamos construir entornos de enseñanza que no sólo alojen las diversas trayectorias formativas sino que además sean capaces de habilitar la producción de subjetividades alternas a la única y hegemónica propuesta. Habilitar, a través de nuestra propuesta de enseñanza, modos posibles de ser, estar y hacer –despegados del consumo– debería convertirse hoy en día en el norte de nuestras prácticas de formación.

En el marco de esta apertura analítica de nuestra propuesta formativa y sin desatender la enseñanza de los contenidos prescriptos curricularmente, comenzamos a preguntarnos qué condiciones podían preverse, diseñarse e implementarse para favorecer la construcción de entornos de enseñanza que nos permitieran absorber estos emergentes, procesarlos y dar respuestas inclusivas y a la vez formativas; respuestas que nos permitieran apuntalar –o al menos intentarlo– a todas y a cada una de aquellas personas que cursan “Diseño y planeamiento del curriculum” durante el 2º cuatrimestre.

Hablamos de “entornos de enseñanza” porque buscamos un constructo que, como la definición de entorno indica, nos permita captar las condiciones que rodean a una persona y ejercen cierta influencia sobre ella. Son condiciones que anticipamos y planificamos quienes enseñamos con la intención de producir determinados aprendizajes. Pero estos aprendizajes no sólo se vinculan con el contenido de la asignatura que se enseña. También la enseñanza habilita (o inhabilita) la construcción de subjetividades; el desarrollo y apuntalamiento de trayectorias reales y siempre diversas de aprendizaje; el despliegue de modos particulares y legítimos de aprender a ser docente; a través de contemplar condiciones particulares de existencia, valorar estilos diversos de aprendizaje, reconocer diversas formas de vincularse subjetivamente con los contenidos.

Consideramos que este constructo nos permite superar algunas limitaciones que entendemos tienen ciertos términos como “estrategias de enseñanza” o “métodos” que se utilizan corrientemente en la literatura didáctica y que, en algunas acepciones, nos remiten a cómo enseñar determinados contenidos disciplinares. Éstos son algunos de los motivos que, por ejemplo, la llevan a Guevara (2017) a hablar de “modos de transmisión” del oficio docente para dar cuenta de las maneras en las que las docentes experimentadas le enseñan a enseñar a las docentes en formación en los espacios de residencia³.

Asimismo, el constructo “entornos de enseñanza” es coherente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sustentamos en la cátedra. En este sentido, acordamos con Grinberg y Levy cuando invitan a:

“asumir el desafío de una enseñanza que [...] debe formar, crear las condiciones para que los jóvenes puedan pensar el mundo. El pensamiento es la única herramienta con la que contamos los seres humanos para cuestionar el mundo y, por qué no, para transformarlo” (2009, p.52).

En una línea similar, entendemos que:

³ Resta profundizar en la categoría “entornos didácticos” propuesta por Giordan (1995) con la que el autor parecería referir a un conjunto de parámetros interactivos que intermedian la relación entre estudiante y objeto de conocimiento. En principio y de manera provisoria, el constructo que proponemos sería más abarcador por los motivos antes expuestos.

“el aprendizaje es un proceso con reestructuraciones sucesivas que conduce a la apropiación de los contenidos pero no de una manera lineal, sino que, como todos los procesos, tiene avances y retrocesos. En este sentido, consideramos que el estudiante que está llevando a cabo este proceso es ya un adulto, que en su mayoría oscila entre los 22 y los 26 años de edad, que está pensando en su formación profesional y que tiene la capacidad de criticar su propio desempeño para poder avanzar. Podemos decir que esperamos promover la formación de un estudiante autónomo, que pueda hacerse responsable por su propio proceso de aprendizaje, porque estamos convencidas que esto también repercutirá en la formación de un profesional con idénticas características” (Picco y Orienti, 2017, p.127).

Promover el ejercicio metacognitivo por parte de quienes estudian una carrera de Profesorado en torno a su propio proceso de aprendizaje es la base para formar docentes reflexivos que, en el ejercicio de su profesión, sean capaces de tomar distancia de la práctica y adoptar una postura reflexiva y crítica en torno a la educación en general y a los procesos de enseñanza que protagonizan en particular.

La evaluación de portafolio formativa y constante sostiene y refuerza estas concepciones de enseñanza y de aprendizaje, habilitando la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza repartiendo las responsabilidades entre quienes enseñamos y quienes se están formando para enseñar en un futuro próximo. En el anudamiento que se da entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje ubicamos la noción de co-responsabilidad como una condición necesaria propia de la relación pedagógica y de la forma de entender el constructo “entornos de enseñanza”.

Compartimos con Basabe y Cols (2007) la identificación de la relación ontológica que hay entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de modo tal que si bien enseñamos para que alguien aprenda, puede haber enseñanza y producirse o no el aprendizaje. La enseñanza es una actividad intencional en la que alguien intenta transmitir un saber a otro aunque ese cometido no siempre se logre. Partimos de la base de que se trata de una intervención que no conoce *a priori* y con certeza los resultados y esto no implica en absoluto desinteresarse o des-responsabilizarse por el o los procesos y resultados.

Tal como propone Siede, “asumir una responsabilidad implica leer las condiciones del contexto y tomar posición en ellas” (2013, p. 247); pero antes de tomar un posicionamiento debemos preguntarnos qué tipo de profesionales queremos ser –porque siempre estamos en proceso de formación– y aspiramos a formar.

Antelo (2005) plantea que la intervención educativa es una experiencia que tiene algo del orden de lo incalculable e imprevisible, en el sentido de que los docentes intervenimos con una intención, buscamos influenciar a ese otro que consideramos influenciable –o educable–, pero no sabemos cuál va a ser el resultado de ello; es decir hay un resultado que puede estar o no. Nos vamos a meter con ese otro, con esos otros; y esos otros pueden decirnos que sí, como pueden decirnos que no; y este meterse con el otro consiste precisamente en ofertar más allá de la demanda. Así, la confianza se vuelve imprescindible; hablamos de la confianza en términos de Cornú (1999), como el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo o alguien que se presenta como desconocido, es decir, como una especie de apuesta a la conducta futura del otro, teniendo presente que ese futuro depende en parte

de mí y en parte de la acción de un otro. La confianza, tal como propone la autora, adquiere sentido y razón de ser en el marco de una perspectiva política y democrática.

Si bien la intervención educativa tiene efectos o resultados del orden de lo no calculable y lo imprevisible, esto no quiere decir que quienes pretendemos enseñar no calculemos. Hay diferentes instancias desde el momento en que se planifica la intervención, se lleva a cabo y se espera por los resultados; en todas esas instancias nuestra responsabilidad es configurar condiciones de posibilidad para que las experiencias de aprendizaje se susciten, aun sabiendo que las mismas pueden aparecer como no.

Somos conscientes que la desconfianza ha calado hondo en nuestra sociedad, sobre todo cuando se habla de los ámbitos de la política y la educación. A pesar de esto, consideramos que es crucial, en lo que a nuestro rol respecta, transmitir la importancia que tiene la confianza en la educación. Si no somos capaces de confiar en ella, en el acto educativo y, en nuestro caso, en quienes se están formando como docentes, entonces, dejaremos la educación y la profesión docente libradas al azar, a un futuro incierto, a lo que sería sinónimo de des-responsabilizarnos.

Es importante tener presente que la confianza es una condición que no se puede explicitar, ni tampoco forzar; ésta se juega en diversas formas de ser, hacer y estar en el aula, y es de manera circular, no causal (Cornú, 1999). En este punto debemos ser conscientes de la idea del otro, de lo otro que vehiculizan y los efectos de verdad que producen tanto la confianza como la desconfianza, y los riesgos de esta última sobre el devenir de la educación, las prácticas de la enseñanza, la profesión docente y los estudiantes.

A su vez, en lo que respecta a la co-responsabilidad, sostenemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se despliegan en el marco de la relación pedagógica, requieren de la implicación de ambas partes. Es crucial poder construir un entorno en donde cada uno pueda implicarse y asumir la responsabilidad que le toca; en donde docentes y estudiantes, en función de su rol, sean capaces de inteligir que todo acto tiene sus consecuencias y que cada uno debe hacerse cargo de aquéllas que corresponden a sus actos. Creemos que esta condición es la base de una educación democrática y emancipadora.

A su vez, Antelo (2005) plantea que la adecuación de la oferta educativa a la demanda –y más aún a las demandas atravesadas por lógicas capitalistas– es equivalente a la no educación; podríamos decir que ahí no hay educación sino otra cosa. Tal como mencionamos anteriormente, las lógicas capitalistas han penetrado en todas las instituciones y han atravesado las maneras de ser, estar y hacer y de relacionarse con el otro; inclusive la relación pedagógica y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Correr y correr a quienes están aprendiendo de esas lógicas requiere, en el marco de nuestro rol, adoptar un posicionamiento ético y político que a su vez –como formadoras de formadores– predicamos y buscamos transmitir.

El estudiante no es un cliente o un consumidor, o al menos no debería serlo para quienes enseñamos en la Universidad pública. En este sentido consideramos imprescindible ofertar más allá de la demanda; meternos con esos otros, vincularnos y configurar un entorno de enseñanza en el cual además de la producción y circulación de un saber sea posible la construcción y el despliegue de otros posicionamientos subjetivos. En concordancia con Antelo (2005), creemos que hay acto

educativo en la medida en que no se enseña para el que necesita o el que viene a comprar; hay acto educativo en la medida en que hay intencionalidad, vínculo y promesa de transformación del ser.

En este sentido, y tal como hemos mencionado, creemos que hay una serie de condiciones que pueden viabilizar la construcción de un entorno de enseñanza que favorezca la producción de esas experiencias de aprendizaje basadas en la co-responsabilidad y en la confianza.

Por último, aludiendo a lo valorativo de nuestra tarea de enseñar y en línea con la propuesta de Siede (2013), consideramos que como docentes es fundamental sostener dos convicciones: por un lado, que vale la pena conocer el mundo y que todos tienen el derecho de hacerlo –aun sabiendo que no todos están en igualdad de condiciones–; por otro lado, que el mundo puede ser mejor de lo que es y ha sido, es decir, que puede ser transformado a través de la praxis y que nosotros, en tanto docentes, somos responsables de proporcionarles a los estudiantes las herramientas que estén a nuestro alcance.

Siede (2013) menciona otras dos convicciones que, según él, deberían orientar la tarea de enseñar, y que nos gustaría recuperar para cerrar con las distintas líneas de reflexión que hemos ido desplegando a lo largo de esta ponencia. Este autor habla del derecho de educabilidad y el derecho de educatividad. La primera hace referencia a la posibilidad de cada sujeto de ingresar al ámbito educativo y de permanecer en él; y en este punto consideramos que es crucial configurar condiciones de enseñanza que nos permitan alojar y acompañar las diversas trayectorias de aprendizaje y potenciar su despliegue, confiando en los avances y las posibilidades de cambio de cada estudiante. La segunda alude a la relación del docente con el conocimiento, a la posibilidad de enseñar algo que considera valioso para sí mismo y para los otros; si pensáramos que no hay nada para conocer ni para transformar entonces, tal como plantea este autor, la educación política carece de sentido.

Tal como plantean Duschatzky y Corea:

“Sólo hay posición de transmisión si, confrontados a las apariencias de lo imposible, no se deja de ser un creador de posibilidades. (...) La invención supone producir singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar la situación y constituirnos como sujetos” (2002, p.89).

4. CONCLUSIONES

En el marco de la educación superior, en general, y como formadoras de formadores, en particular, creemos que adoptar una postura reflexiva y crítica de nuestras propuestas formativas es determinante para el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza y el devenir de la educación pública.

No podemos perder de vista que desplegamos nuestra tarea de enseñar en un escenario educativo complejo signado por grandes transformaciones, en el que las injusticias y las desigualdades socio-económicas y culturales se han agudizado impactando sobre las trayectorias formativas del estudiantado.

En este contexto, y en base a nuestra experiencia pedagógica, tratamos de compartir el constructo “entornos de enseñanza” sobre el que venimos reflexionando y trabajando desde hace ya un tiempo. Sostenemos firmemente que como docentes tenemos la tarea y la responsabilidad de generar condiciones de posibilidad para que las experiencias de aprendizaje se produzcan; es decir configurar entornos de enseñanza que tiendan a alojar, acompañar e incluir críticamente las diversas trayectorias de aprendizaje que se despliegan en el escenario educativo en el que intervenimos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político* (pp.173-182). Buenos Aires: Del Estante.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza (Capítulo 6). En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M. (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Giordan, A. (1995). Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿más allá del constructivismo? *Perspectivas*, XXV, N° 1, 107-124. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104605_spa
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, N° 2, 127-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Picco, S. y Orienti, N. (2017). “La evaluación de portafolio como experiencia de evaluación formativa” (capítulo 7). En: Picco, S. y Orienti, N. (2017) (Coords.): *Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. (pp.120-136). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs. As., Paidós. 1ª parte: “Conocimiento profesional y reflexión desde la acción”.
- Siede, I. (2013). *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes [Presentación de la conferencia]. Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes. OREALC, UNESCO. https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.