

# CAPÍTULO 1

## Enseñanza y escuela

*María Celeste Carli, Gabriela Hoz y Aldana López*

*(...) el saber no es para nosotros un predicado (...) es un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones*

Tardif y Gauthier, LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO

Pensar en la escuela que hacemos y la que queremos construir nos obliga a reflexionar sobre las variadas perspectivas que se hacen presentes en lo escolar y, especialmente, a poner en discusión algunos discursos que circulan socialmente que exigen de una permanente toma de posición. Este libro recoge experiencias de enseñanza que se desarrollan en la Escuela Graduada Joaquín V. González, escuela de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, pero también recupera los saberes docentes construidos en el *hacer escuela*. Asumimos, como expresa Tardif que:

*(...) los docentes son sujetos de conocimiento y poseen saberes específicos de su oficio y su práctica no es sólo un lugar de aplicación de saberes producidos por otros, sino también un espacio de producción, de transformación y movilización de saberes que le son propios (2004, p.174).*

Por esto, nos parece irrenunciable escribir para pensar y repensar la *enseñanza*, escribir para pensar y repensar la *escuela*; temas sobre los que tratará este capítulo, el cual pretende ser un marco de referencia del cual se desprenden los restantes capítulos de este libro. Aquí no haremos referencia a las relaciones entre contenidos escolares y formas de enseñarlos, no hablaremos de las relaciones pedagógicas entre las personas que participan de una situación educativa, no analizaremos las reflexiones que se construyen colectiva y colaborativamente al pensar las propuestas didácticas. Esas temáticas -tan necesarias e irrenunciables- las encontrarán en las próximas páginas.

Aquí nos abocaremos a explicitar nuestra concepción de enseñanza en la escuela recuperando las tres fuentes sustantivas en las que se apoya la construcción de conocimiento

didáctico (Davini, 2009): los valores y concepciones pedagógicas que orientan la acción didáctica; el conocimiento disponible de investigaciones que ayudan a la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje pero también invitan a reflexionar sobre lo escolar; y las prácticas concretas que se realizan en nuestra institución y que permiten nutrir el acervo de conocimiento didáctico disponible sobre los contenidos, sus condiciones de apropiación, las estrategias de enseñanza y el conocimiento de la situación en un contexto determinado (Diker y Terigi, 1997).

## La escuela

*Una escuela que haga funcionar al mismo tiempo los dos principios de la diferencia cultural y de la identidad como ser humano, los principios del derecho a la diferencia y el derecho a la semejanza*

Bernard Charlot, LA RELACIÓN CON EL SABER, FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES, EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN

Pensar y hacer la escuela hoy implica asumir la perspectiva de la educación inclusiva como un derecho humano. La Ley de Educación Nacional define a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales, garantizados por el Estado.

Esta perspectiva reconoce, en primer lugar, la educabilidad de todos los sujetos. Tomamos aquí la idea de Meirieu (citado en Siede, 2007) que propone considerar a la educabilidad como un axioma básico indemostrable. A su vez Siede (2007) la define como el correlato ineludible de nuestra intención de educar sin exclusiones, como el derecho que tienen niñas y niños a que sus docentes confíen en que pueden aprender, que pueden avanzar sin límites preestablecidos desde afuera.

Por otro lado, la educación inclusiva supone que “todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o cualquier discapacidad” (Grimaldi y otros, 2015, p. 9).

La escuela asume, entonces, la enorme responsabilidad de que todas y todos sus estudiantes ejerzan plenamente el derecho a aprender, a conocer el mundo, a construir ideas acerca de él, a recrearlo y transformarlo, a acercarse a las diferentes construcciones humanas y desentrañarlas, a elaborar su pensamiento y a compartirlo con otros. Ofrece ese mundo a todas y a todos, sin excepción, pero reconociendo y aceptando que cada una, cada uno lo hace a partir de sus propios esquemas y subjetividades; entendiendo la singularidad de cada quien y actuando en consecuencia, dando lugar a las diferentes experiencias personales y las distintas maneras de aproximarse al conocimiento.

En este marco la escuela define los propósitos de su intervención:

- Constituirse en un espacio en el que las niñas y los niños puedan ejercer su derecho a aprender en un entorno de confianza, que las y los aloje en su singularidad y donde sean escuchadas y escuchados.
- Garantizar oportunidades formativas diversas que atiendan a las diferentes trayectorias de las y los estudiantes, reconociendo que existen distintos puntos de partida, modos de conocer y de relacionarse con el saber.
- Promover procesos de socialización participativa, crítica y democrática.
- Instalar la pregunta como forma y medio de construcción de conocimientos.
- Posibilitar interacciones diversas entre los alumnos y situaciones de reflexión, que lleven nuevamente a la acción.
- Colaborar en la construcción de formas de humanidad apuntando a la sensibilidad, la solidaridad, la cooperación, y la criticidad.
- Generar espacios de intercambio y discusión entre los docentes para reflexionar sobre y en la práctica educativa.

Reconocer a la educación como derecho no sólo implica asumir una posición política, ética y pedagógica sino que nos obliga a promover y optimizar formas de organización institucional y de trabajo pedagógico para que todas y todos logren aprendizajes continuos y relevantes. Supone transformar la propuesta pedagógica y didáctica para dar respuesta a las necesidades educativas de cada una de las niñas y cada uno de los niños, de manera que todos puedan avanzar en sus conceptualizaciones acerca del mundo. Se trata de hacer lugar a los sujetos y a sus diferentes modalidades de constitución subjetiva: alojar la diversidad, presentar la escuela como una oportunidad subjetivante albergando en la heterogeneidad, estableciendo genuinos espacios de encuentro e intercambio entre pares, docentes y familias, promoviendo otras formas de simbolización (Szyber, 2009).

## La enseñanza

*Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo,  
soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él,  
se supone que mejorándolo, haciéndolo más justo,  
más igualitario, más público todavía.*

Skliar, PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS

La centralidad de la enseñanza es un rasgo constitutivo de la escuela. Más allá de los diferentes momentos históricos, de las crisis sociales y políticas que nos conmovieron como país o de los diversos climas institucionales, la escuela pone el eje de su práctica docente en la enseñanza y en la acción didáctica. La preocupación por el qué, el para qué y el cómo enseñar atravesada a quienes realizan esta tarea.

Sostenemos, tal como afirma Lerner, que:

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (Lerner, 1996, p. 98).

Asimismo, la autora plantea que es imprescindible entender y compartir que la enseñanza debe asumirse como compleja y provisoria. Y que esta conceptualización de la enseñanza supone una modificación del paradigma vigente desde hace siglos en la escuela:

"Paso a paso y acabadamente" debe ser sustituido por "Compleja y provisoriamente". "Complejamente" por dos razones: por una parte, porque el objeto de conocimiento es complejo y desmenuzarlo es falsificarlo; por otra parte, porque el proceso cognoscitivo no procede por adición, sino por reorganización del conocimiento. "Provisoriamente" porque no es posible llegar de entrada al conocimiento correcto -en este caso, al conocimiento que se tiene el objetivo de enseñar-; sólo es posible realizar aproximaciones sucesivas que van permitiendo su reconstrucción (Lerner, 1996, p. 112).

Poner en el centro esta forma de concebir la enseñanza exige, por ende, la mirada atenta y el sostén cotidiano de ciertas condiciones institucionales y didácticas irrenunciables.

En primer lugar, tomar el *modelo organizacional y pedagógico* escolar como objeto de reflexión y revisión. En los últimos 15 años, se ha estudiado y debatido sobre los supuestos pedagógicos que han estructurado la escuela moderna y las tensiones que provocan respecto a los tiempos de la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y los niños (Terigi, 2008). Históricamente, nuestra escuela reprodujo ese modelo pedagógico escolar que promovía aprendizajes monocrónicos derivados de condiciones de enseñanza simultánea y, en consecuencia, nos enfrentamos a algunas problemáticas ocasionadas por este supuesto de homogeneidad: algunas niñas y algunos niños repetían o no se evidenciaba su aprendizaje. Incluso, durante muchos años, existió una tensión entre las prácticas de enseñanza, que sostenían un enfoque constructivista de la didáctica y del aprendizaje, y las instancias de evaluación sumativa.

Sin embargo, los últimos años han sido claves en el proceso de asumir las diferentes cronologías de aprendizaje, en oposición a la idea monocrónica del mismo, y reconocerlas en la

intervención pedagógico-didáctica. Estamos convencidas de la necesidad de pensar y/o sostener situaciones, propuestas y una organización de equipos de trabajo que propicien y permitan recorridos diferentes sin perder de vista los aprendizajes comunes y sustanciales que queremos favorecer. Aunque nuestra institución aún sostiene el formato de escuela graduada, hemos comprobado en múltiples situaciones que hablar de *aprendizajes equivalentes* no significa que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para cada estudiante. Esta concepción pedagógica y política orientó la tarea de enseñar y nos comprometió a generar y promover más y variadas situaciones didácticas, como los reagrupamientos de niñas y niños, que les posibiliten avanzar en la construcción de sus aprendizajes atendiendo a sus propios tiempos y democratizando el acceso al saber. La escuela debe garantizar que sus alumnas y alumnos avancen y progresen en su formación y en la construcción del saber. Y esta garantía no puede ser solo una declaración de principios sino que también debe convertirse en acción didáctica.

Es, por ello, que resulta fundamental *la continuidad de la enseñanza* en la organización de las prácticas pedagógicas, como condición para promover aprendizajes significativos, relevantes y cada vez más complejos. Se reconoce a la escuela como el espacio público privilegiado en el cual se pueden aprender saberes que sólo se adquieren junto y con otras y otros. La enseñanza, entonces, debe promover el diálogo, la cooperación, el intercambio, la construcción de preguntas y algunas respuestas compartidas.

Esta forma de concebir las prácticas de enseñanza como prácticas sociales y complejas, flexibles, situadas y heterogéneas que resguarden determinadas condiciones didácticas, diversos tipos de intervenciones y diferentes formas de agrupamientos. Requiere de un colectivo docente que coordine, comparta, discuta y establezca acuerdos para pensar la enseñanza, desde la planificación hasta la evaluación y que reconozca y legitime variados espacios, grupos y formas de enseñanza que sean válidos para la intervención, evaluación y acreditación de saberes.

## Planificación institucional de la enseñanza

¿Qué hay que enseñar en la escuela? ¿Qué hay que enseñar en cada grado y/o reagrupamiento? ¿Qué deberían tener oportunidad de aprender las y los estudiantes, si queremos formar sujetos plenos? ¿Qué decisiones debemos tomar acerca de la enseñanza si pretendemos democratizar y diversificar accesos a determinados conocimientos y poner en común lo que para muchas y muchos aún no lo es?

Estas y otras preguntas nos llevan a pensar y plantear la importancia de asumir, por un lado, que la enseñanza en tanto acción intencional debe ser planificada y, por otro, que no puede ser un hecho aislado, único, independiente del resto de la propuesta educativa. Una escuela que hace escuela, que enseña, debe pensar sus propuestas a nivel institucional donde la articulación, la continuidad, la diversidad, la simultaneidad y la progresión se conviertan en objeto de discusión y reflexión compartida.

Acordamos con De Vita en que “toda enseñanza debe encararse como proyecto compartido en un marco institucional, (...) que toda planificación institucional es didáctica y que toda planificación de aula requiere de acuerdos institucionales” (2009, p. 7). Por ello, el proyecto institucional debe sostener la continuidad en las acciones otorgando la posibilidad de revisar, reite- riar o ajustar el cauce de la enseñanza y de respaldar las decisiones concretas y particulares que toma cada docente en su aula. Enfatizamos, entonces, que toda tarea de planificación debe tener como preocupación central la enseñanza y que todo planeamiento que se realice en la escuela, aunque se halle centrado en la unidad aula, no puede perder de vista la dimen- sión institucional, puesto que las decisiones de enseñanza no son decisiones que puedan to- marse individualmente (De Vita, 2009).

En nuestra escuela, y desde hace muchos años, existe una preocupación genuina porque esto suceda, porque al interior de cada espacio formativo y/o área se piensen propuestas aten- diendo a los criterios antes mencionados y que, asimismo, entre los diferentes espacios haya un posicionamiento pedagógico-didáctico común acerca de la centralidad de la enseñanza y de la formación de sujetos. En ese sentido, enunciaremos a continuación algunos criterios que nos permiten pensar la enseñanza en la escuela.

### **Propuestas con contenidos valiosos**

La propuesta curricular y didáctica de una escuela responde a una selección no neutral de los contenidos y las formas de enseñanza que se articulan con los propósitos políticos, pedagógicos y didácticos de la institución educativa. En ese sentido, recuperamos las palabras de Siede

La educatividad, por su parte, atañe a la potencia de los contenidos y de la enseñanza. Consiste en considerar que el conocimiento es valioso, transmisible y puede tener carácter emancipatorio (...) La educatividad es el derecho de los estudiantes a que los maestros enseñemos algo que consideramos valioso para nosotros y para los demás, no algo anodino o delegado heterónomamente (Siede, 2007, p. 91).

Allí radica la importancia de la propuesta curricular de la escuela, de la selección de los con- tenidos en coherencia con los propósitos formativos, de la reflexión sobre las mejores formas de enseñarlos asumiendo que la forma también es contenido (Edwards, 1995).

Entonces, sostenemos que pensar los contenidos de una propuesta didáctica exige el posi- cionamiento ético, político, pedagógico y didáctico sobre aquellos saberes socialmente valiosos e históricamente reconocidos, dignos de ser transmitidos en la escuela.

### **Propuestas que promuevan trayectorias diversas**

Visibilizar las problemáticas provocadas por un formato escolar, como la escuela graduada, que responde a supuestos pedagógicos-didácticos en tensión entre recorridos y posibilidades diferentes y su distribución a lo largo del año para un grado, exige el reconocimiento de *trayec- torias escolares diversas*.

En esta diversidad que venimos analizando, las trayectorias reales de las alumnas y los alumnos a través de distintos años y áreas en nuestra institución nos llevan a interrogarnos acerca de la manera en que las propuestas didácticas logran articularse en un todo coherente y posibilitan intervenciones diferentes, propuestas diversas que no pierdan de vista lo común. Posar mirada en las *trayectorias escolares reales* (Terigi, 2010) pone en evidencia diversidad de recorridos didácticos necesarios, de los ajustes requeridos para cada situación de enseñanza, de los materiales que garantizan el acceso de niñas y niños a los contenidos seleccionados.

Desde hace algunos años, nos preguntamos en qué medida las propuestas didácticas elaboradas en la escuela promueven, facilitan, sostienen trayectorias escolares continuas y completas (aunque no necesariamente lineales); en qué medida promovemos y optimizamos formas de organización institucional y de trabajo didáctico para que todas y todos logren los aprendizajes a los que tienen derecho.

Focalizar la mirada en cada sujeto y la particularidad que asume su trayectoria educativa nos lleva a planificar acciones más ajustadas a sus necesidades a la vez que flexibles en relación a tiempos, propósitos, situaciones y agrupamientos. Elaborar propuestas de enseñanza que permitan aprendizajes equivalentes y den lugar a la construcción de trayectorias escolares diversas, requiere, irremediamente, de pensar la planificación institucional y didáctica como una herramienta potente para anticipar escenarios y proponer estrategias que atiendan las particularidades de las trayectorias y no las estigmatice, que posibilite bosquejar propuestas didácticas alternativas que rompan con algunas ideas arraigadas en las escuelas.

Se vuelve inevitable pensar que:

- la responsabilidad de la enseñanza no puede reducirse a esfuerzos individuales sino del colectivo escolar;
- las y los estudiantes son responsabilidades de la escuela y, por ende, la consideración de sus trayectorias escolares exige el trabajo del equipo docente;
- es necesario ‘romper las paredes del aula’ para promover reagrupamientos flexibles y provisorios que habiliten recorridos diversificados y que estos espacios sean reconocidos como espacios de intervención, y de evaluación y acreditación.

### **Propuestas que sean compartidas por el colectivo docente**

*Si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes específicos que proceden de esa misma práctica.*

*En otras palabras, el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente*

Tardif, LOS SABERES DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

El proceso de producción de conocimiento didáctico es social porque requiere de la interacción con otros, se elabora a partir de lo ya producido y necesita de la reflexión crítica sobre las ideas concebidas tanto por uno mismo como por los demás. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la acción y la toma de decisiones vinculadas a la enseñanza no pueden ser comprendidas de manera independiente de la posibilidad de cooperar entre docentes en la construcción de una problemática común en la que se puedan reconocer los aportes de unos y otros para ir entramando un marco compartido que articule lo genérico y lo situado. Es así que los dispositivos de enseñanza se piensan, se instrumentan y se reflexiona sobre ellos en espacios de trabajo colaborativo entre los diferentes actores institucionales.

También sabemos que en este proceso de construcción de conocimiento didáctico de los docentes es importante el proceso de tematización de la práctica, de volverla objeto de reflexión y revisión para poder llegar a ciertas conceptualizaciones que funcionen como una especie de bagaje de certezas.

Weisz (2000) afirma:

(...) para que la práctica del maestro pueda ser tematizada, es imprescindible documentarla. Llamamos a este trabajo tematización de la práctica porque se trata de considerar la práctica en el aula como un objeto sobre el cual se puede pensar (citado en Lerner, 2009, p. 53).

Como se mencionó anteriormente, las formas de organizar los agrupamientos y las decisiones colectivas sobre la acción didáctica que llevan a cabo las y los docentes son flexibles, provisorias y se van transformando de acuerdo a diferentes necesidades. Más allá de la diversidad de dispositivos que esto genera, es importante señalar que el trabajo colaborativo que se desarrolla en estas instancias y está presente en todas las fases de la propuesta didáctica está atravesado por una concepción de enseñanza sustentada en una idea particular de sujeto y asociada al derecho a aprender que todas las niñas y todos los niños tienen.

Pensar en el sentido de cada una de las acciones que se planifica, que se realiza o se evalúa; reflexionar sobre las razones y las finalidades que sustentan cada decisión, es decir, sobre el por qué y el para qué de lo que se hace, considerados a la luz de la naturaleza del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje del sujeto (...) es así como la tematización de la práctica en el aula contribuye a la elaboración progresiva de una nueva concepción didáctica. Al transformar su práctica, al concebirla como objeto de reflexión y discusión con sus colegas, al apropiarse de fundamentos de las situaciones e intervenciones que ponen en acción, los maestros conquistan una creciente autonomía profesional (Lerner, Torres, Stella, 2009. p.91).

Un abordaje institucional de las prácticas de enseñanza se sostiene en una concepción de la enseñanza como tarea compartida (De Vita, 2009).



## La escuela y la enseñanza

Reconocer a nuestras niñas y a nuestros niños como sujetos de derecho, respetar su singularidad y acompañar sus trayectorias educativas reales sin perder de vista los aprendizajes comunes, así como entender la enseñanza en su complejidad y en sus múltiples dimensiones dejan de ser solo lemas pedagógicos cuando se construyen y sostienen determinadas condiciones institucionales que los posibilitan. En nuestra escuela podemos reconocer algunas prácticas y dispositivos fundamentales:

- Espacios de formación docente permanente en distintos formatos siempre en estrecha relación con la práctica. En este sentido las coordinaciones de área<sup>1</sup> tienen ya una larga historia en la escuela. A fines de los 80 comenzaron a gestarse estos espacios de intercambio entre docentes y coordinadores de áreas que se fueron extendiendo y que hoy son sumamente importantes. En dichos encuentros periódicos, docentes y coordinadores, piensan y discuten colectivamente las planificaciones y propuestas didácticas y reflexionan sobre la práctica a partir del análisis compartido de lo sucedido en las aulas.
- Estudio de las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que mejor promueven los aprendizajes de las niñas y los niños, tanto en las reuniones de coordinación académica y de áreas como en otros espacios de carácter formativo en los que se interroga la enseñanza.
- Análisis y reflexión de las prácticas concretas a partir de las cuales se construyen nuevos saberes didácticos que son sistematizados y compartidos con otras y otros docentes.
- Revisión y reorganización del formato organizacional y pedagógico de la escuela para generar y promover más y variadas situaciones didácticas, como los reagrupamientos de niñas y niños.

A partir de este modo de entender el trabajo docente es imprescindible que desde la escuela se garantice la posibilidad de sostener periódica y regularmente diferentes espacios para que la información circule horizontalmente, para propiciar la reflexión compartida y construir acuerdos en y sobre la acción didáctica.

---

<sup>1</sup> Las Coordinaciones de Área están a cargo de profesionales de reconocida trayectoria y conocimiento de la didáctica del área. Son espacios formativos y de supervisión de las prácticas de enseñanza en las distintas áreas de conocimiento que se desarrollan en la escuela primaria.

## Reflexiones finales

*En alguna zona intermedia entre el determinismo estructural  
–que deja pocas opciones para la práctica política-  
y el voluntarismo subjetivo- que pretende poder escapar  
de cualquier determinación ajena-, se encuentran las posibilidades  
concretas de conocer, distinguir y organizar los contenidos y  
las relaciones para transformar el orden social.  
Esta búsqueda es válida también para la tarea pendiente  
de transformación de las escuelas*

Rockwell, LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA

Las prácticas de enseñanza son complejas, diversas, situadas y flexibles. Las y los docentes nos enfrentamos a ellas con un bagaje de certezas, que según Tardif (2004), se elabora a partir de diversos procesos socializadores, tanto en la formación profesional como en la práctica cotidiana y en la reflexión sobre la misma. Sabemos también que esos saberes son siempre dinámicos, cambiantes, plurales, heterogéneos, como lo es también el aprendizaje de las niñas y los niños, siempre provisorio y en construcción. Estamos seguras que el bagaje de certezas de las y los docentes de la Escuela ha estado y está conformado por la implicación en las prácticas de enseñanza y por la posibilidad de objetivar en parte este proceso para descontextualizar ciertas intervenciones y poder recontextualizarlas, por el trabajo sostenido, permanente, ético y cotidiano, por la búsqueda de fundamentaciones, por la convicción de que las niñas y los niños pueden aprender siempre bajo determinadas condiciones no siempre iguales.

Es parte de nuestra identidad institucional contar con docentes ocupados por la enseñanza y preocupados por su formación profesional. Como plantea Terigi (2014), la enseñanza es el problema de la formación en el ejercicio profesional. Una de las dimensiones relevantes de la formación docente está vinculada con aquellos espacios formativos donde se puede volver sobre la propia práctica para hacerla objeto de reflexión, analizarla, pensarla en las múltiples variables que la constituyen, en las decisiones que se toman, en los cambios posibles y en los ajustes necesarios. Es decir, poder tematizarla para que el conocimiento que se construye allí pueda conceptualizarse en parte para ser compartido y sometido a la crítica constructiva.

Como expresamos anteriormente, “la educación tiene que ver con la posibilidad de crear futuros y no con la resignación de destinos, es por eso que la construcción de un proyecto institucional representa, en definitiva, un modo de hacer escuela” (De Vita, 2009, p. 24). Esperamos que lo compartido aquí, así como los capítulos de este libro, puedan ayudar(nos) a seguir pensando la enseñanza, a intervenir, a planificar, a reflexionar sobre ella, para así poder promover mejores y más aprendizajes en niñas y niños.

## Referencias

- Carli, M.C. (2018). Hacer la escuela: entre lo común y lo singular. *Proyecto Académico y de Gestión 2018 - 2022*. Escuela Graduada Joaquín Víctor González. Universidad Nacional de La Plata.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Davini, M.C. (2009). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.
- De Vita, G. y equipo técnico (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1995). *Las formas de conocimiento en el aula*. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. (coord.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Szyber, G. (2009) De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos. En L. Wettengel, G. Untoiglich y G.Szyber (comps) *Patologías actuales en la infancia*, Buenos Aires: Noveduc
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como actor racional. Racionalidad, conocimiento, juicio. En: Paquay, L; Altet, M.; Charlier, E; Perrenoud, P. (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Argentina, el 23 de Febrero de 2010.
- Terigi, F. (2012) Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Buenos Aires: Santillana.