RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

de Morais Melo, Susana

Los ateneos en la formación de profesores y maestros

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
de Morais Melo, S, Barcia, M. y González Refojo, S. (septiembre, 2018). Los ateneos en la formación de profesores y maestros. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2230

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente

Pensar en las prácticas de enseñanza en los escenarios actuales

17 y 18 de septiembre de 2018

Comisión A1: La formación de profesores reflexivos: Enfoques y sentidos de las prácticas y residencias.

Título del trabajo: "Los ateneos en la formación de profesores y maestros"

Autora: de Morais Melo, Susana; Barcia, Marina; González Refojo, Silvania.

Pertenencia Institucional: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS - UNLP - CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Correo electrónico: sgdemorais@gmail.com

Resumen: En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre los ateneos como dispositivo pedagógico-didáctico, conceptualizándolo y haciendo un rastreo sobre sus características y posibilidadesy presentar una experiencia de cátedra con ese formato.

Los ateneos tienen una larga tradición en la formación de profesionales de diversas carreras –medicina, odontología, etc.-, pero resultan innovadores en la formación de maestros y profesores.

Investigaciones que hemos llevado a cabo sobre el discurso regulativo para la formación de profesores para el nivel inicial y primario de la provincia de Buenos Aires, pusieron de manifiesto propuestas formativas inexploradas en la formación de maestros en nuestro país. El reconocimiento de materias con formatos como los ateneos nos invitaron a iniciarnos en la búsqueda de sus características y potencialidades. Encontramos que los ateneos han sido utilizados en la formación docente continua en el acompañamiento de docentes nóveles en el contexto latinoamericano, estableciendo líneas de continuidad entre la formación inicial y los primeros pasos en el trabajo profesional docente. Considerando todo esto y a partir de nuestras propias experiencias de trabajo en ambos subsitemas del nivel superior, nos resultó factible recontextualizar estas experiencias a la formación de profesores univesitarios, en la formación de profesores en Ciencias de la Educación. Describiremos al ateneo como dispositivo pedagógico–didáctico utilizado en un momento particular del proceso de enseñanza de la planificación/ programación.

PALABRAS CLAVE: ateneos – formación docente – dispositivos de formación – prácticas reflexivas.

Los ateneos en la formación de profesores y maestros

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre los ateneos como dispositivo didáctico, conceptualizándolo y haciendo un rastreo sobre sus características y posibilidades. Si bien ellos tienen una larga tradición en la formación de otros profesionales, resultan innovadores en la formación de maestros y profesores. Por eso presentaremos un recorrido de las exploraciones previas que nos llevaron a constituir con el formato de ateneo a un momento particular del proceso de enseñanza de la planificación/programación en la cátedra de Prácticas de la enseñanza del Profesorado en Ciencia de la educación (UNLP). En otro texto[1] hemos ahondado en su descripción y problematización. Aquí comentaremos cómo la tarea de enseñanza de la planificación se inicia con la solicitud a los practicantes de la realización de un primer diseño al que denominamos *de ensayo*. Estos se constituyen en casos y los momentos de socialización de esos diseños se desarrollan bajo el formato de ateneo.

Primeras aproximaciones

Nuestras investigaciones[2] nos llevaron a reconocer que los ateneos han sido utilizados en la formación docente continua en el acompañamiento de docentes nóveles en el contexto latinoamericano (Alen, 2013), procurando establecer líneas de continuidad entre la formación inicial y los primeros pasos en el trabajo profesional docente. En particular, nuestro interés se profundizó al indagar sobre el discurso regulativo para la formación de profesores para el nivel inicial y primario de la provincia de Buenos Aires de 2007. Allí se puso de manifiesto la aparición de una propuesta de formación inicial de maestros con propuestas poco exploradas en la formación docente de nuestro país: materias con formatos poco usuales como los ateneos nos invitaron a explorar en sus características y potencialidades.

Las huellas de las tradiciones y tendencias en la formación docente en Argentina comparten determinadas matrices, "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos" (Davini, 1995:20). Según Davini, quien describe centralmente entre esas a las tradiciones normalistas y academicistas, ellas prescriben lo que el docente debe ser y hacer, y se sustentan en una "epistemología espontánea" fruto de la ideología positivista que homogeneiza la realidad ocultando los sujetos concretos y la diversidad cultural que los mismos portan (Davini, 1995:48-49). Analizando la propuesta formativa provincial hemos podido reconocer que la prescripción de trabajo en ateneos se aleja de estas tradiciones y muestra una filiación fuerte con el "enfoque hermenéutico-reflexivo"[3] (Diker y Terigi, 1997), porque propone trabajar desde: a) la concepción de enseñanza como práctica social, compleja, casuística,

1 Aquellos lectores interesados en la temática pueden consultar: de Morais Melo, S. y otras (2017) Capítulo 3 La construcción de diseños didácticos como objeto de enseñanza. En Barcia y otras (comp.) (2017) Prácticas de la Enseñanza – UNLP – Edulp.

2 Las autoras somos integrantes del Proyecto de Investigación "Políticas curriculares y cambios pedagógicos en la formación de docentes y especialistas en educación" (IdIHCS, CONICET)- 2013-2017 Directora Prof. María E. Elías.

3 El enfoque hermenéutico-reflexivo `parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas´(Pérez Gómez 1993 en Diker y Terigi, 1997:116-117)

imprevisible, cargada de conflictos que exigen decisiones ético-valorativas y pedagógico-didácticas en la inmediatez; b) el protagonismo del docente, profesional de la enseñanza que produce una construcción metodológica propia, un acto particularmente creativo que se adecue al contexto particular en el que realiza su tarea; c) la revisión crítica y constante sobre la práctica lo que invita a rastrear las relaciones de poder en la situación de enseñanza y d) el carácter emergente y situacional del conocimiento en la acción y en la reflexión lo que orienta al docente hacia la investigación para la producción de conocimiento.

Estas cuestiones, su valor en formación continua y las características disruptivas en la formación docente provincial, nos permitieron revisar nuestro trabajo e incluir ateneos también en la formación de grado de profesores en Ciencias de la Educación. En síntesis, intentamos reconocer y dar a conocer cómo a partir de nuestras propias experiencias de trabajo en investigación y docencia en ambos subsistemas del nivel superior, nos resultó factible recontextualizar las propuestas innovadoras de los institutos de formación docente en la formación de profesores universitarios.

Consideraciones y conceptualizaciones acerca del Ateneo

Un dispositivo pedagógico-didáctico:

Recurrimos a producciones anteriores (Barcia y otras 2017)4 para recuperar la noción de dispositivo pedagógico que resulta fértil para el análisis y comprensión de una modalidad de enseñanza que responda al formato de ateneo. Podemos afirmar que un dispositivo es un mecanismo o artificio compuesto por diversas partes que se organizan de manera tal que facilitan la producción de ciertos efectos. Esas partes, refieren en nuestro caso a las consignas de trabajo, la asignación de tiempos, de organización del grupo-clase, el marco teórico-referencial que recortamos, direccionalidad de la propuesta, entre otras. Se pone aquí de manifiesto el carácter ideológico e intencional que el dispositivo conlleva. Por otra parte, conviene resaltar que en tanto artefacto es también maleable y flexible permitiendo la adecuación tanto a las intencionalidades como a los emergentes que dispare. Es importante señalar que desde una perspectiva foucaultiana la noción de dispositivo se halla íntimamente ligada con la producción de subjetividades (Grinberg y Levy 2009:17) por lo que debemos advertir sus potencialidades y sus límites. Tal como afirma Ferry “formarse no es más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido…” (1990:43), por lo que el dispositivo es un artificio de la mediación, que entendemos pertinente para convocar a los alumnos practicantes a que asuman el protagonismo de su propia formación. Acordamos con Alen quien afirma que:

“el ateneo es uno de los dispositivos de desarrollo profesional que redunda en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante. Con este tipo de dispositivo se intenta superar la lógica de la división del trabajo en el proceso de producción de conocimiento pedagógico (Tardif, 2004), por la cual se concibe un nivel profesional responsable de la producción y publicación de propuestas pedagógico/didácticas y un nivel técnico artesanal, responsable de la aplicación de prescripciones producidas por otros. Por el contrario, el ateneo tiene como base horizonte la profesionalización creciente de maestros y profesores, el desarrollo del espíritu de investigación en tanto elemento clave de la pericia profesional y del aprendizaje continuo” (Alen, 2013: 17).

En resumen, analizar un dispositivo como el ateneo posibilita la comprensión de situaciones

4 Barcia, M.I. y otras (comp) (2017) Practicas de enseñanza. UNLP. Edulp.

relacionadas con la intervención. Por su condición de analizador se constituye en artificio complejo pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción, a la vez define relaciones de poder y permite develarlas, es un revelador de significados. En tanto organizador técnico, es contextualizado y por eso maleable, y puede constituirse en un provocador de cambio y transformaciones.

Condiciones de implementación

Desde nuestra perspectiva, y a partir de aportes de diversos autores, asumimos que el trabajo en ateneos como dispositivo pedagógico didáctico puede ser caracterizado desde diferentes perspectivas y necesita ciertas condiciones para su implementación:

- España (2009) señala que es una condición imprescindible para los participantes el contacto vivencial con experiencias áulicas -en el rol de docente a cargo, como coformadores, como practicantes, como observadores, como asesores-, de modo de contar con experiencia en las aulas para poder reflexionar sobre ellas desde categorías teóricas.

- Se requieren categorías teóricas a disposición, por lo que se recomienda para estudiantes avanzados en la formación. “Los ateneos didácticos serían recomendables recién en los últimos años de las carreras de formación inicial” (España, 2009).

- El clima de confianza es más que una buena predisposición hacia los otros, es confianza en las propias posibilidades de enseñar, en las aptitudes de los colegas para proponer alternativas superadoras, confianza en el saber del formador y en su conocimiento del aula, confianza en la teoría y en las capacidades de los alumnos y de las alumnas para aprender (Alen, 2013).

- En relación con las formas de agrupamiento de los ateneístas, el pequeño grupo resulta el contexto más adecuado para dinamizar el análisis y llegar a algunas conclusiones que puedan comunicarse con claridad en un debate más amplio -actividad plenaria-, o en un informe escrito. (Alen, 2009)

- Este dispositivo supone espacio y tiempo para la apropiación de formas de comunicación y argumentación. En torno a la expresión de la propia palabra y el desarrollo de la escucha del otro, tanto en pequeño grupo como para la puesta y debate en plenario. Asimismo, posibilita instancias de aprendizaje al promover la sistematización conceptual, a través de la escritura académica.

- En relación con los recursos conviene trabajar en primera instancia algún *caso* propuesto por el profesor a cargo del ateneo. Las consignas son un elemento clave en el desarrollo de los ateneos pues el trabajo de reflexión no consiste en desempeños espontáneos de los docentes sino en actuaciones profesionales que necesitan un tiempo para su aprendizaje. (Alen, 2009)

Características y potencialidades

Un dispositivo pedagógico didáctico como el ateneo que, desde el punto de vista instrumental-conceptual, se caracteriza por su alto grado de maleabilidad y adecuaciones, muy apropiado para la resolución de problemáticas contextuadas como en nuestro caso lo son las primeras aproximaciones al aprendizaje de la programación/planificación de la enseñanza. Permite a los practicantes comenzar a advertir la complejidad de la práctica docente y asumir los desafíos que la misma encierra. Creemos que promueve la autonomía profesional e invita a los futuros profesores a pensarse como docentes y pedagogos.

Para su conformación los participantes deben estar dispuestos a constituir un ámbito de circulación colectiva de la palabra, en una relación de horizontalidad entre ellos. Asumir el desafío de protagonizar esta experiencia, permite a los practicantes realizar una apropiación significativa de saberes, por varias razones. Tiene la posibilidad de configurarse como espacio de reflexión y problematización de la propia práctica y la de otros, representada por el "caso" –el primer diseño de clases- como objeto de de-construcción, análisis y reconstrucción. En estos procesos se tensan prácticas dominantes y emergentes recuperadas de la propia biografía escolar o de intervenciones recientes en el proceso de residencia. En tanto espacio de proyección, devendría en un contexto propicio para la producción de propuestas de prácticas transformadoras que se plasman en diseños de intervención.

En este tipo de experiencias formativas se promueve el alejamiento y la ruptura con dispositivos de formación que homologan enseñanza con transmisión de conocimiento producidos en la investigación académica. Por el contrario, se suscita el desarrollo de la autonomía profesional haciendo centro en procesos que, de manera simultánea, atiendan a la apropiación y a las formas de apropiación y producción de conocimientos.

La programación del trabajo en ateneos

En relación con la programación, siguiendo a Alen (2009), asumimos que en tanto instancia donde el profesor formador da cuenta de su propuesta de enseñanza interesa reconocer en la fundamentación un eje vertebrador que explicite formulaciones para pensar los obstáculos. Deben presentarse interrogantes típicos, formas que adquieren los problemas contextuados en las instituciones y en las aulas. Situaciones que permitan advertir la pervivencia de viejas tradiciones y proponer nuevos enfoques de la pedagogía y la didáctica. De este modo se posibilita organizar práctica y conceptualmente la propuesta de trabajo y convocar a los destinatarios a una tarea concreta. Esta autora señala la necesidad formular entre los objetivos aquellos que expliciten el desarrollo de capacidades reflexivas y colaborativas propias del ateneo. La propuesta metodológica debe combinar actividades individuales, grupales y plenarias. Reconoce en el tiempo y el espacio dos aspectos estratégicos definitorios. Éstos deben secuenciarse articulando y generando las posibilidades de trabajo propias del ateneo.

Nuestra propuesta de trabajo en Ateneo

Como adelantamos, en nuestra propuesta de enseñanza instamos a los practicantes a que asuman el desafío de realizar un primer diseño de ensayo de sus futuras prácticas de enseñanza. Para ello desarrollamos una consigna de trabajo individual.5 Luego de esta instancia los diseños se socializan en clase abriéndose un debate en plenario, en el que el/la autor/a del diseño responde a los interrogantes que se le formulan. El resto de los ateneístas además de interrogarlo/a pueden realizar sus propios aportes, recuperando hallazgos y/o para la superación de aquellos aspectos poco logrados. Se les invita asumir varias de las funciones vinculadas con la tarea docente tales como la elaboración de documentos de trabajo, la revisión y re-escritura de los mismos, la consulta a fuentes documentales –por ejemplo, diseños didácticos de nivel secundario y superior para la formación de profesores, programas de materias, diseños de compañeros de años anteriores,

5 Para aquellos lectores interesados hemos desarrollado este tema en profundidad en: Capítulo 3 de Morais Melo, S. y otras (2017) La construcción de diseños didácticos como objeto de enseñanza en Barcia, M.I. y otras (Comp.) (2017) Practicas de enseñanza. UNLP. EDULP.

entre otros-, la consulta y problematización de fuentes bibliográficas y la selección de recursos didácticos. En este trabajo se tensan cuestiones vinculadas con la intencionalidad, la direccionalidad y la politicidad de la enseñanza (Freire, 2004). Finalmente, se invita a los practicantes a la re-escritura de un diseño más logrado a partir de aportes y reflexiones.

Para guardar memoria de lo que acontece en cada una de las clases –teóricas o de trabajos prácticos- en nuestra cátedra se escriben crónicas. Los cronistas son los mismos alumnos, quienes se ofrecen alternativamente para realizar esta tarea. Cada uno de ellos registra desde su propia subjetividad lo sucedido. Allí explícita o implícitamente se expresan aquellas cuestiones que pudieron ser vistas desde los enmarcamientos teóricos que dispone, desde sus intereses, preocupaciones, interrogantes…. Por lo que los estilos, formas y contenidos de las crónicas son diversos. Aun así, los registros textuales de muchos de los dichos que circularon durante el plenario quedan plasmados en el texto y días después de concretado el ateneo los alumnos disponen también de la crónica que posibilita la rememoración de la clase desde la mirada del otro, constituyendo un insumo valioso para revisar y reelaborar su primer diseño de clase.

Los casos como recursos didácticos del ateneo

Los casos componen instancias formativas que giran en torno a los problemas de la práctica. Son herramientas educativas de carácter narrativo que focalizan en algún área temática pero que por su propia naturaleza son complejos. Su complejidad reside en que refieren a una porción de la realidad, su abordaje exige, entonces una multiplicidad de configuraciones teóricas, que enriquecen el trabajo en grupos de discusión, en los que circulen las distintas perspectivas de análisis. (Wassermann, 1994:19-20). En la experiencia que relatamos, los casos los constituyen los diseños de ensayo propuestos a los practicantes como tarea de iniciación en el aprendizaje de la planificación/programación de la enseñanza. A propósito, nos resultan significativas las afirmaciones de Edwards quien admite que la forma en que el contenido es presentado también es *contenido* de la enseñanza "el contenido no es independiente de la forma en la cuál es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido" (1995:147). De esto se desprende que la presentación del contenido no es neutral. Posicionada en el contexto del aula y articulando la lógica propia del contenido con la lógica de interacción que se genera a través de la mediación asumida por el docente y los espacios de participación de los alumnos en torno a ese contenido, la autora construye tres categorías analíticas atendiendo a las formas de presentación del conocimiento: tópico, de operación, situacional. En nuestro análisis resulta relevante la *forma situacional* en la que el conocimiento se significa en contexto o situación -el "caso"-. Además, al ser éste propuesto por los destinatarios, se estructura en relación con su interés por conocer.

La inserción del conocimiento en el mundo cotidiano de los futuros docentes promueve su implicación en decisiones vinculadas con la producción de conocimientos, con la validación y la legitimidad y con los procesos de apropiación. En consecuencia, se limita la enajenación de estos sujetos en relación con el saber, ya que esta forma de presentación "…liga al sujeto con su situación, la cual está conformada por usos, costumbres actuales construidos históricamente y desde una cierta posición de clase en la sociedad" (Edwards, 1995:166). La forma situacional de presentación del contenido a través del caso comporta un valor intrínseco para el docente en formación, le permite situarse en el mundo y no frente a él, se presenta como sustantivo en el proceso de subjetivación profesional; y a la vez es compartido en una historia común, en la

que la realidad es parte integrante del mundo de estos sujetos. En nuestro análisis, este mundo se circunscribe a sus prácticas de enseñanza que deberán emprender en un tiempo inmediato.

Esta forma de presentación del contenido implica admitir que cada situación de enseñanza es única, en la misma intervienen sujetos particulares, se persiguen propósitos específicos, y se sitúan en contextos socio-históricos con atravesamientos políticos también específicos lo que impide establecer propuestas generalizables. Esta evidente imposibilidad de universalización invita al docente a cargo del ateneo al desafío de atender a las múltiples variables en juego, desde la multirreferencialidad teórica que la situación exige. Nos resulta de particular interés la propuesta de Edelstein (1996) quien adopta la categoría de "construcción metodológica", para dar cuenta de la articulación forma/contenido en la construcción didáctica, asume que la enseñanza es "un proceso complejo de gestación de propuestas de intervención" (Edelstein, 2011:177). La autora reconoce en el docente a alguien capaz de generar un acto creativo tal que articule las lógicas de producción disciplinar –lo epistemológico objetivo, con las posibilidades de apropiación de ese contenido por parte de los sujetos destinatarios –lo epistemológico subjetivo- acto que se lleva a cabo en contextos específicos y dónde está presente la dimensión ideológica-axiológica en la que se expresa la cosmovisión del docente, sus intencionalidades y valores.

Entendemos que los casos propuestos –diseños de ensayos realizados por los propios practicantes- se encuentran en una instancia intermedia de lo que propone Alen. Si bien asumimos que se trata de un caso didactizado debido a que no puede considerarse un caso real- ya que no será implementado- tampoco se trata de un caso modelo propuesto por la cátedra. Por el contrario, como ya señalamos nos proponemos crear las condiciones para que sean los mismos practicantes quienes elabores los diseños o sea los casos, objetos de análisis en el ateneo.

Conclusiones

Consideramos que, en este tipo de experiencias de indagación en nuevos formatos y de recontextualización, se alientan prácticas colaborativas enriquecedoras. En este caso se convoca a la formación en torno a prácticas reflexivas centradas en el saber y el saber hacer, los sujetos implicados son a la vez interpelados por los criterios de acción disponibles para las prácticas de enseñanza y desafiados a producir nuevos criterios que las situaciones demanden. Para el caso del trabajo en ateneo, esto se constituye en desafío para los docentes de la cátedra y para los estudiantes.

En cuanto dispositivo para la formación, desde el trabajo en ateneo se posiciona a los futuros profesores a revisar sus propias prácticas, sus diseños de ensayo, generándose propuestas más conscientes y con mayor grado de autonomía promoviendo el pasaje de practicante a profesor. En este sentido, se modifica además la relación tradicional entre el sujeto y el conocimiento otorgándoles a los alumnos un nuevo protagonismo en la producción de éste. El plenario los insta a asumir el control del conocimiento producido, es decir las formas de control descansan al interior del grupo y devienen públicas favoreciendo el compromiso y la responsabilidad. Por lo tanto, se otorga un nuevo status al conocimiento de los profesores en formación.

BIBLIOGRAFÍA

Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes nóveles. En Alen, B., Castellano, R., Hevia Rivas, R., Ramírez, J., Alliaud, A. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes nóveles*. Montevideo: ANEP, Konrad Adenauer-Stiftung.

Alen, B. y Allegroni, A. (2009) Los inicios en la profesión. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf

Barcia, M., de Morais, S. y López, A. (2017)*Las Prácticas de la Enseñanza.* EDULP. ArchivoDigital Disponible:http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634

Bernstein, B. (1985). "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo". En Revista Colombiana de Educación. Nº 15, Bogotá.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Diker G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta.* Buenos Aires, Paidós.

España, A. E. (2014). Los Ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización en las prácticas. En Sanjurjo y otras. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario, Homo Sapiens.

Ferry, G. (1990) El trayecto de la Formación. México: Paidós

Tardif, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Terigi, F. (2012). La teoría del contenido y la débil teoría acerca del cambio curricular: el caso del retorno a la organización disciplinar. En *Práctica y Residencias, Memoria, experiencias, horizontes* IV, UNC.

Wassermann, S. (1194) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.

Zabalza, M.A. y ZabalzaCerdeiriña, A (2012) Innovación y cambio en las instituciones educativas. Rosario: Homo Sapiens.