

**III JORNADAS INTERNACIONALES  
“PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR”**

**Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas  
Bahía Blanca, 8 al 10 de agosto de 2018**

**Reflexiones en torno a los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica  
general a la formación de profesores universitarios**

Sofía Picco. DNI 26.308.727. [sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar](mailto:sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar)

Noelia A. Orienti. DNI 28.405.675. [noeliaao@hotmail.com](mailto:noeliaao@hotmail.com)

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de  
la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Eje temático: 5. Problemáticas relativas a la formación de docentes del nivel superior y a la enseñanza de la práctica profesional.

Resumen:

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre los aportes conceptuales e instrumentales que puede realizar la Didáctica general a la formación de profesores universitarios a partir de la experiencia realizada en la cátedra “Diseño y planeamiento del currículum” perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se trata de una asignatura perteneciente al Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) y a distintos Profesorados que se cursan en la FaHCE (UNLP).

La cursada de la materia se propone favorecer que los estudiantes analicen e intervengan en diversos temas y problemas que son constitutivos de la docencia a partir de acercamientos progresivos a la práctica, reservando la inserción institucional para el espacio de las “Prácticas de la enseñanza” específicas de cada profesorado, según lo estipulado en los respectivos planes de estudio.

El programa de la asignatura posee cinco unidades organizadas desde aquéllas que poseen contenidos más instrumentales, vinculados a las prácticas de enseñanza y a la intervención presente o futura de los estudiantes, hasta aquéllas otras de corte más teórico, relativas a desarrollos conceptuales que teorizan sobre esas prácticas. En este sentido, iniciamos con el análisis de la enseñanza y el *currículum* como objetos de estudio y de intervención y finalizamos el recorrido formativo estudiando teorías didácticas y curriculares.

Con el análisis del programa de “Diseño y planeamiento del currículum”, anclado en los planes de estudio correspondientes y en estrecha relación con las vicisitudes que su puesta en marcha genera, pretendemos sistematizar los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica general a la formación de profesores universitarios, sustentándonos en la concepción de que la Didáctica es una caja de herramientas que ayuda a los docentes a explicar sus prácticas de enseñanza, así como a intervenir y fundamentar sus intervenciones en ellas.

La Didáctica es una disciplina que desde sus orígenes se caracteriza por poseer una dimensión normativa, es decir, una preocupación por la elaboración de orientaciones hacia las prácticas de enseñanza. Esta normativa siempre permanece

abierta a las interpretaciones y recontextualizaciones que los sujetos docentes puedan realizarle con el propósito de resolver los problemas concretos de la enseñanza.

Palabras clave:

Didáctica general.

Formación docente.

Dimensión normativa.

## **Reflexiones en torno a los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica general a la formación de profesores universitarios**

Sofía Picco. DNI 26.308.727. [sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar](mailto:sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar)

Noelia A. Orienti. DNI 28.405.675. [noeliaao@hotmail.com](mailto:noeliaao@hotmail.com)

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Eje temático: 5. Problemáticas relativas a la formación de docentes del nivel superior y a la enseñanza de la práctica profesional.

### ***Diseño y planeamiento del curriculum como asignatura de la formación pedagógica.***

Los Profesorados de la FaHCE –con excepción de los Profesorados en Ciencias de la Educación y en Educación Física– cursan un conjunto de materias que constituyen su “formación pedagógica”. Las asignaturas comunes a todas las carreras, dependen del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP).

Con anterioridad a las reformas curriculares iniciadas en dicha Casa de Estudios a fines de los '90, ese conjunto de materias estaba compuesto por: *Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación, Diseño y Planeamiento del Curriculum* (nuestra asignatura) y *Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza* (ésta última destinada a un público diferenciado por carrera y dependiendo de cada Departamento académico).

A partir de las reformas curriculares mencionadas, la formación pedagógica también se modificó, produciéndose cambios en la denominación de las asignaturas, en el carácter de las mismas y en los contenidos mínimos. Como consecuencia de esto, la formación pedagógica quedó conformada de la siguiente manera: *Fundamentos de la Educación*<sup>1</sup>, *Psicología y Cultura en el Proceso Educativo*<sup>2</sup>, *Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo Argentino*, una o dos (según los casos) asignaturas referidas a *Didácticas Específicas y Práctica Docente* (dependientes de cada carrera) y *Didáctica y Curriculum*<sup>3</sup> que adquiere el carácter de optativa.

---

1 Asignatura equivalente a *Teoría de la Educación*.

2 Asignatura equivalente a *Fundamentos Psicológicos de la Educación*.

3 Asignatura equivalente a *Diseño y Planeamiento del Curriculum*.

En este sentido, los planes de estudios aprobados en la FaHCE a mediados de la década del '80 y principios de la del '90 –Profesorado en Bibliotecología ('86), en Ciencias Económicas ('85), en Ciencias Jurídicas ('85), en Ciencias Médicas ('85), en Geografía ('85), en Filosofía ('85), en Historia ('93) y en Psicología ('84)– incluían a *Diseño y planeamiento del curriculum* como asignatura de cursada obligatoria.

Por su parte, los planes de estudios vigentes –Profesorados en Bibliotecología y Ciencia de la Información ('04, modif. '15), en Ciencias Biológicas ('03), en Filosofía ('04), en Física ('03), en Francés ('02), en Geografía ('04), en Historia ('11), en Inglés ('02), en Letras ('03), en Matemática ('03), en Portugués ('14), en Química ('03), en Sociología ('03)–, no incorporan nuestra asignatura en su estructura obligatoria. No obstante, estos profesorados presentan un grupo cada vez menor de estudiantes que aún continúan sus estudios en la estructura curricular anterior, teniendo, por tanto, la necesidad de cursar *Diseño y Planeamiento del Curriculum*, y otro grupo reducido de estudiantes que optan por cursar *Didáctica y Curriculum* como asignatura optativa.

Con esta primera descripción queremos destacar que, en el marco de la FaHCE, nuestra asignatura se denomina *Didáctica y Curriculum*, con contenidos mínimos acordados, pero sin destinatarios estables.

Visualizar a *Diseño y planeamiento del curriculum* como una asignatura de cursada obligatoria en el plan de estudios vigente del Profesorado en Psicología ('84), complementa esta complejidad. Esta carrera pertenecía a la FaHCE pero a partir de julio de 2006 se conformó la Facultad de Psicología (UNLP). Por este motivo, el mayor porcentaje de nuestro estudiantado está integrado por estudiantes del Profesorado en Psicología, que pueden cursar la materia a partir de su 3er año de carrera, aunque la mayoría ya se encuentra cursando 4to o 5to año. Además, tenemos un número importante de estudiantes que ya son Licenciados en Psicología y que realizan el Profesorado como forma de ampliar su horizonte profesional o de certificar un desempeño docente que ya vienen ejerciendo en otros niveles del sistema educativo formal o en ámbitos no formales.

Por último, cabe mencionar que las Resoluciones que certifican los cargos en la cátedra aluden a la pertenencia de las docentes a la asignatura *Diseño y planeamiento del curriculum*.

Consideramos relevantes estos detalles porque caracterizan una situación de “incertidumbre curricular” en la que nos encontramos y que condiciona la definición de la propuesta formativa. Entonces, aludimos a nuestra asignatura como *Diseño y planeamiento del curriculum*, pero incorporamos contenidos mínimos de *Didáctica y Curriculum* como disciplinas de referencia.

A la complejidad del contenido y a la “incertidumbre curricular”, es fundamental también incorporar una caracterización adecuada del estudiantado para construir las formas de abordaje de los contenidos mínimos y la profundidad de las temáticas a tratar. En relación con la descripción que venimos realizando, consideramos una riqueza y un desafío la diversidad del alumnado con la que año a año trabajamos. Se trata de estudiantes que inician la cursada con variadas expectativas y motivaciones personales en torno a la materia y la carrera, que portan saberes disciplinares diferentes, no sólo por la disparidad de materias correlativas que cada plan de estudios tiene, sino también por los distintos recorridos formativos previos. Como hemos mencionado, mientras algunos estudiantes cuentan con experiencia profesional en la docencia, otros cursan nuestra materia en 3ero o en 4to año de la carrera de Profesorado, cursando paralelamente la Licenciatura; otros realizan el Profesorado siendo ya Licenciados y muchas veces desempeñándose como tales.

*Diseño y planeamiento del curriculum* es una cátedra masiva y cuatrimestral: por año se inscriben alrededor de 400 estudiantes, distribuidos en cinco comisiones de trabajos prácticos, y cada profesora a cargo de dichas comisiones ha de acompañar el aprendizaje de una cantidad de estudiantes que oscila entre los 70 y los 140 con asistencia regular. Esto en un período corto ya que, según el Calendario Académico, tenemos alrededor de 14 (catorce) clases teóricas y 13 (trece) clases prácticas, una por semana, para desarrollar y evaluar los contenidos.

La cátedra está conformada por una profesora adjunta a cargo de la asignatura, una jefe de trabajos prácticos (que tiene la responsabilidad de dictar una comisión de trabajos prácticos) y dos ayudantes diplomadas (con la responsabilidad de dictar dos comisiones de trabajos prácticos cada una).

### **La propuesta curricular de *Diseño y planeamiento del curriculum*.**

*Diseño y planeamiento del curriculum* es una asignatura integrada por 5 (cinco) unidades. En el año 2012, en base a las evaluaciones que veníamos realizando en el equipo docente desde el año 2010, decidimos “invertir el orden escolarmente esperado para una asignatura”. En este sentido, las unidades se organizan en torno a un eje que, podría decirse, se conforma desde la práctica hacia la teoría y desde la reflexión a partir de prácticas escolares que alimentan el sentido común hacia la teorización como reflexión sistemática sobre esas prácticas.

A su vez, podemos decir que cada una de las unidades se conforma en torno a la profundización de distintas dimensiones didácticas y curriculares que hacen a la complejidad de las prácticas de enseñanza, atravesadas por un eje estructurante interno.

En este sentido, la unidad 1, “Enseñanza y *curriculum* como objetos de estudio e intervención”, parte de realizar una exploración conceptual en torno al significado de estas prácticas sociales complejas que adquieren un sentido central en el desempeño profesional y en la misma identidad del profesor. Esta unidad incluye una reflexión crítica sobre las concepciones de enseñanza y *curriculum* con las que los estudiantes inician la cursada de la materia.

Este primer momento en la cursada de la asignatura es fundamental porque nos permite, por un lado, anclar el desarrollo de los contenidos previstos en los conocimientos previos de los estudiantes. Por otro lado, nos posibilita iniciar un camino complejo, que no se agota con la cursada de *Diseño y planeamiento del curriculum*, que involucra la reflexión permanente sobre el estudiante que fuimos y el que somos, y el docente que somos y el que queremos ser.

Esta explicitación inicial de las ideas previas, puestas en tensión con las primeras conceptualizaciones que sobre la enseñanza y el *curriculum* podemos encontrar en la bibliografía, se constituyen en el primer paso para transitar la asignatura.

La unidad 2, focaliza el análisis en la “Programación de la enseñanza”, como una práctica progresiva de concreción de las intencionalidades educativas. Esta práctica es relevante para el desempeño cotidiano del docente en el aula y en la institución para llevar a cabo la enseñanza de la que es responsable (Cols, 2004; Picco, 2017b).

La concepción y concreción de esta segunda unidad del programa es fundamental porque condiciona las estrategias de enseñanza y de evaluación de toda la primera parte de la cursada. En este sentido, proponemos bibliografía para profundizar conceptualmente sobre la programación de la enseñanza y sus componentes –a saber: marco referencial, intenciones (propósitos y objetivos), contenidos, estrategias y evaluación. Se definen y estudian algunos de los debates principales que en torno a estas cuestiones aparecen en la bibliografía y en los Diseños Curriculares vigentes, en nuestro caso en la Provincia de Buenos Aires en los niveles secundario y terciario prioritariamente, por ser los niveles para los que se forman los futuros profesores.

Este recorrido nos permite fundamentar teóricamente que la programación es un proceso inherente a las prácticas de enseñanza. Como dice Cols (2004), la programación es mucho más que un requisito burocrático o solicitado para la supervisión de la actividad docente. La programación permite anticipar la enseñanza, representar desde el presente una práctica que sucederá en el futuro, fundamentar las

decisiones pedagógico-didácticas que toma el docente y comunicar a otros lo que se hace y lo que se pretende hacer.

A su vez, a partir de los contenidos y de la bibliografía de esta unidad exploramos la dimensión más instrumental que pueden ofrecer el *Curriculum* y la Didáctica como disciplinas y que luego las revisamos teóricamente en las unidades 4 y 5 respectivamente. Es decir, en esta unidad 2 generamos condiciones de enseñanza para que los estudiantes puedan iniciar su aprendizaje en el diseño de una propuesta de clase.

Mientras que la mirada aquí está puesta principalmente en el aula, en la unidad 3, “Intermediaciones entre las políticas de diseño y desarrollo curricular y las prácticas de enseñanza”, el estudio recae en aquellos niveles de especificación del *curriculum* que condicionan y que se hallan a su vez condicionados por el acontecer en el aula de clases. Concibiendo que la enseñanza ha de planificarse más allá de los límites del aula y de la acción docente situada, el problema didáctico aparece en la planificación de la gestión política “cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan” (Terigi, 2004:196).

En esta unidad analizamos dos tensiones importantes y específicamente curriculares. La primera remite a aquella pregunta que se hace da Silva (2001) cuando expresa que al hablar de *curriculum* hay que pensar en qué sujetos se están formando. Esta mirada de análisis permite visualizar, según entendemos, que nuestras prácticas docentes en el aula se integran en una propuesta formativa más amplia que se propone arrojar como resultado un determinado sujeto. Estas consideraciones se vinculan con “la mentalidad curricular” que expone Zabalza (1987).

La segunda tensión refiere a la “compleja dinámica control-apropiación” que caracteriza Terigi (1999:117) y que es fundamental para desmitificar la frase común entre los estudiantes y algunos docentes de que “el *curriculum* nos baja”. En todos los niveles de concreción o de especificación curricular, se toman decisiones que conducen a la resignificación del *curriculum*, o a la mayor concreción del mismo como quiere resaltar la noción de “programación” (Zabalza, 1987; Cols, 2004; Picco, 2017b).

Se podría decir que hasta aquí las estrategias de enseñanza de la asignatura pivotean entre aspectos instrumentales implicados en el diseño de propuestas de clase que realizan los estudiantes y aspectos más conceptuales involucrados en esas decisiones. También, estos aspectos impactan en la estrategia de evaluación dado que el armado del 1º parcial consiste en la elaboración de una propuesta de clase y en su correspondiente fundamentación pedagógico-didáctica (Picco, Orienti y Cerasa, 2017).

Finalmente, las unidades 4 –“Teorías y metateorías del *curriculum*”– y 5 –“Didáctica”– pretenden avanzar en un plano teórico y epistemológico en aquellas dos

disciplinas que constituyen el núcleo de esta asignatura. Procuran aportar una aproximación a los problemas y perspectivas que dichas disciplinas construyen para comprender e intervenir en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. El énfasis de estas unidades está puesto en volver a pensar las prácticas de diseño de las respectivas propuestas de clase como prácticas cotidianas del quehacer profesional docente y, por tanto, como problemáticas que demandan categorías conceptuales tanto del *Curriculum* como de la Didáctica para mejorar la inteligibilidad (Picco, 2017a).

### **Algunas reflexiones finales.**

En primer lugar, consideramos necesario explicitar que estamos utilizando como marco de referencia la Didáctica general y a ella integramos la teoría curricular. No desconocemos las discusiones que suscitan los vínculos interdisciplinarios pero optamos por recuperar los aportes provenientes de ambas tradiciones geo-políticas para intervenir en la enseñanza e integrar el *curriculum* como objeto de estudio de la Didáctica en nuestro país (Camilloni, 2007; Feeney, 2007, 2014).

En segundo lugar, acordamos con Sanjurjo cuando expresa:

No necesitamos docentes operarios que puedan aplicar fórmulas elaboradas universalmente. Necesitamos profesionales de la enseñanza que a partir de un sólido conocimiento del contenido a enseñar, de un saber pedagógico y del conocimiento del contexto en el que deben desarrollar su práctica, puedan *construir el conocimiento didáctico de su disciplina, es decir resolver rigurosa y creativamente las situaciones de enseñanza* (2004:15. La cursiva nos pertenece).

En este sentido, sostenemos que una Didáctica que se propone colaborar con la formación de los profesores tiene que ocuparse de las prácticas de enseñanza y, como dice Camilloni, “describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (2007:22).

Así entendida la Didáctica refiere a una disciplina que se propone elaborar normas para ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula. Ha de estar presente en la formación de profesores ya que es una disciplina de responsabilidad activa en tanto apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social, es acción impregnada de valores y comprometida con la ética, puesto que no hay modos de intervención “neutros”.

Como hemos intentado explicitar, con el programa de *Diseño y planeamiento del currículum*, y desde nuestras propias prácticas docentes, procuramos que las dimensiones heurística (como categorías conceptuales para el análisis de las prácticas de enseñanza) e instrumental recorran la propuesta formativa de la cátedra, sean constitutiva de la enseñanza, y se vuelvan plausibles de ser identificadas, analizadas y sometidas a cuestionamientos por parte de los estudiantes.

En este punto, resulta oportuno detenernos en la diferencia entre el carácter instrumental de la formación en Didáctica y un enfoque tecnocrático de la misma. Feldman en su libro *Enseñanza y Escuela*, realiza una pregunta sugerente: “¿Cuál es el problema con la eficacia?” (2010b:62) y, a partir del análisis sobre el papel de los objetivos (en tanto componentes curriculares), llama a la reflexión sobre la necesidad de introducir planteos instrumentales (no tecnicistas) para resolver los problemas educativos. Advierte que una cosa es la crítica al tecnicismo, y otra la prevención contra los enfoques instrumentales y los procesos técnicos en educación, necesarios éstos para producir y distribuir bienes sociales con justicia y equidad a gran escala.

Definir la formación didáctica en términos instrumentales supone que la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación. Supone, asimismo, que el practicante debe tener criterios claros acerca de las condiciones de un desempeño con esas características (Feldman, 2010a).

Coincidimos con Feldman (2002) en que la Didáctica no puede separarse de representar la voluntad social, conformada históricamente, de “enseñar todo a todos”, sin por ello retornar a su sentido clásico. El reconocimiento de la complejidad de la clase, en el marco de una práctica social institucionalizada, torna imposible mantener la utopía de encontrar un método único e infalible. Como dice el autor, la pregunta de la Didáctica está enfocada hoy a “¿cómo ayudar a enseñar?” en la complejidad de los sistemas educativos.

Desde un enfoque instrumental y no tecnocrático de la enseñanza, entendemos que la Didáctica puede convertirse en una potente “caja de herramientas” (Davini, 2008) desde la que sea posible establecer ciertas regularidades, criterios o normas para enseñar, a la vez que permita a los docentes “respetar la diversidad, singularidad, imprevisibilidad y rigurosidad requeridas en la enseñanza” (Sanjurjo, 2004:14). Los criterios básicos de acción que propone Davini (2008) articulan tres dimensiones sustanciales: el conocimiento disponible donde se vuelve relevante la producción teórica propia de la Didáctica así como los vínculos con otras disciplinas, los valores que orientan la acción y los saberes experienciales de los docentes.

A partir del análisis de la propuesta formativa de *Diseño y planeamiento del curriculum* hemos intentado dar cuenta por qué la Didáctica general es necesaria en las carreras de profesorado universitarios, y en qué sentido sus aportes abonan a la formación de profesionales de la enseñanza que puedan realizar juicios prudentes en las necesarias mediaciones que realizan entre las normas que ofrece dicha disciplina y las prácticas de enseñanza cotidianas, haciendo foco en la dimensión instrumental. Insistimos sobre la importancia que reviste ensayar modos de enseñar a pensar e intervenir didácticamente sobre la enseñanza que, sin desconocer ni subestimar los alcances y limitaciones de las actuales condiciones de escolarización, ofrezcan a los futuros docentes criterios básicos de acción didáctica que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008: 57).

Es éste uno de los grandes desafíos de la Didáctica general en la formación docente actual: ofrecer teorías, ampliar la comprensión, ensayar modos, compartir experiencias para ayudar a enseñar, generando saberes y prácticas que desistan de la pretensión de “controlar el accionar de los docentes e incautar la enseñanza” (Terigi, 2004:196).

#### **Referencias bibliográficas:**

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). “La enseñanza”. En: Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). “Justificación de la didáctica”. En: Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp.19-22).
- Cols, E. (2004). “Programación de la enseñanza”. *Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires* Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cols, E. (2007). “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”. En: Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp.71-124).
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Feeney, S. (2007). “La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina”. En: Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp.163-199).
- Feeney, S. (2014). "Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disciplina académica (cap. 1)". Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. M. (Coords.),

*Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (1a. ed., pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Feldman, D. (2002). "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". En: Gonçalves Rosa, D. y de Souza, V. C. (Orgs.), *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.

Feldman, D. (2010a). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod)* Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_general.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf)

Feldman, D. (2010b). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Picco, S. (2017a). "Las relaciones entre Didáctica y Currículum: aportes para la práctica" (capítulo 1). En: Picco, S. y Orienti, N. (Coords.): *Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. (pp.11-29). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>

Picco, S. (2017b). "Volver a analizar la programación de la enseñanza" (capítulo 3). En: Picco, S. y Orienti, N. *Op. Cit.* (pp.49-68).

Picco, S.; Orienti, N. y Cerasa, S. (2017). "La programación de la enseñanza como contenido de la formación" (capítulo 8). En: Picco, S. y Orienti, N. *Op.Cit.* (pp.137-148).

Sanjurjo, L. (2004). "Volver a pensar la clase". Conferencia Segundo Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: [http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo\\_Liliana\\_Volver\\_a\\_pensar\\_la\\_clase.pdf](http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo_Liliana_Volver_a_pensar_la_clase.pdf)

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político". En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp.191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.