**FICHA DE CÁTEDRA: práctica Docente II**

**“La ayudantía en nivel terciario como dispositivo para la práctica docente”**

**La Ayudantía desde una perspectiva macro, histórico-política y sociológica**

Durante el siglo XX la formación docente en Argentina se encontró distribuida en dos subsistemas: los institutos superiores (herederos de las no tan viejas Escuelas Normales) y las universidades nacionales. Algunos procesos históricos significativos del siglo tales como la expansión y diversificación de la escuela media, la creación de los institutos de formación para los distintos profesorados y la Reforma Universitaria de 1918[[1]](#footnote-1), originan estos dos subsistemas para la formación docente (Pinkazs; 1998; Davini; 1995).

Las Universidades Nacionales e ISFD consolidan a lo largo de este siglo prácticas y concepciones sobre formación y producción de conocimiento altamente diferenciadas que aún hoy perduran en jurisdicciones como la Ciudad de Buenos Aires. La ***desarticulación*** de la oferta universitaria y la oferta de los institutos de educación superior para la formación docente se remonta entonces a sus raíces.

En los ‘90 los procesos educativos acompañaron profundos cambios generados por la reestructuración del capital y la instalación neoliberal (Castells; 1999). Esta lógica se tradujo a propuestas de políticas educativas como la Ley de Educación Superior que prescribe un nuevo agrupamiento de las instituciones para este nivel educativo, donde los ISFD pasan a nombrarse como “no universitarios”. Asimismo, en la Ley Federal también aparece mencionada una iniciativa de articulación entre instituciones, niveles y ciclos integrados a la estructura del sistema educativo. No obstante, estos lineamientos políticos no han revertido la característica estructural de desvinculación entre instituciones formadoras.

El grupo de estudio que llevó adelante este proyecto asume para sus prácticas y reflexiones los desarrollos teóricos sobre el lugar del intelectual[[2]](#footnote-2) y su ***compromiso social*** tomando las demandas que refieren a la formación docente. Es así como esta propuesta ha surgido desde los actores directamente involucrados en su desarrollo, “desde abajo”, lo cual se convirtió en una fortaleza que ha permitido su real implementación. Como afirma Ezpeleta (2004): *“(…)* ***la innovación*** *en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas. (…)*

*En la situación opuesta, es decir cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel –como es el caso de una reforma–, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares”*. Y ello es así porque los cambios en las prácticas pedagógicas afectan a toda la cultura organizacional, laboral e institucional a la cual dichas prácticas están subordinadas.

Esto supone pensar estos cambios complejos como lentos, siempre contextualizados y con una gran cuota de indeterminación, debido a que es imposible predefinir cómo será apropiado el proyecto por todos los actores. De hecho, ello fue así en la medida en que las autoridades de la Escuela Normal Nº 9 definieron que el dispositivo sería implementado especialmente en las cátedras con mayor cantidad de alumnos (siempre con el acuerdo del profesor de la asignatura o taller), habiendo muchos recursantes en algunas, ya que la institución deseaba brindar un mayor seguimiento y apoyo a sus estudiantes.

A su vez, tampoco estaban prefijadas las tareas del ayudante más allá de definir su relación con el profesor como de “maestro-discípulo”, lo cual permitió que cada pareja profesor-ayudante acordara estos aspectos (nunca de una vez y para siempre, sino continuamente).

Estas sucesivas significaciones o sentidos que iban definiendo cada vez más el dispositivo no fueron sólo inevitables sino *indispensables* –por supuesto, siempre a través de acuerdos, nunca como meras imposiciones–, en tanto “llenaron” a la Ayudantía de algunas de las cuestiones cruciales del oficio docente en los ISFD: el problema del seguimiento y apoyo de los alumnos en cursos muy numerosos, la problemática del trabajo docente en equipo, etc.

Al originarse y radicar como trabajo de campo autogestionado en la FF y L/UBA, esta experiencia lleva adelante la intensión de construir un nuevo modelo de ***“universidad hacia afuera”[[3]](#footnote-3)*** en la que se articulen los ámbitos cultural, cognitivo, organizacional y territorial. En este sentido, creemos que en lo que se refiere al problema de la articulación de la educación superior, es preciso alentar las iniciativas que partan del nivel local o regional (Freire; 1993) y que se construyan desde abajo hacia arriba, para la integración de un *sistema formador*, que responda a las necesidades (viejas y nuevas) del sistema educativo (Terigi; 2007).

**La Ayudantía desde una perspectiva micro, didáctico-pedagógica**

Para comenzar a hablar de los aspectos didácticos de este proyecto, vale aclarar ante todo que la Ayudantía es concebida en tanto **dispositivo**, es decir, como un *“acuerdo de personas, tiempos, recursos y objetivos que crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y en el ejercicio de su profesión”* (Souto; 1999).

Este equipo de trabajo considera que la formación en el oficio docente es una tarea compleja que no podría pensarse en términos meramente instrumentales, y por ese motivo resulta pertinente concebir a la ayudantía como un dispositivo de formación, dado que: *“El dispositivo no es producto de una mente racional que en pos de una intencionalidad y una finalidad ejercita un pensamiento programático sino de quien o quienes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico”* (Souto; 1999).

Así, como hemos detallado en el recorrido histórico del proyecto, éste es presentado en un establecimiento educativo siguiendo esta definición de dispositivo: se acuerda que habrá dos personas (el ayudante y el profesor a cargo de la materia), dentro de una institución que los alberga, que se disponen a trabajar en conjunto por un cierto período de tiempo. El profesor de la materia no recibe al ayudante como imposición, sino que elige formar parte del proyecto. A su vez, las tareas del ayudante, como dijimos, no son predeterminadas por nosotros sino que surgen del acuerdo entre el ayudante y el profesor de la materia. El proyecto no prescribe qué tiene que acontecer, sino que prepara una situación y acompaña el devenir. Cabe destacar que, en este sentido, nuestro dispositivo difiere de una residencia pedagógica, en tanto en esta última las tareas del residente están predeterminadas de antemano.

Por todo esto y asumiendo esta lógica no prescriptiva es que definimos al dispositivo de Ayudantía como ***espacio de articulación de una doble relación pedagógica*** (Friedt; Ramos G.; Sablich; 2010). Esta articulación se construye, por un lado, mediante la relación pedagógica del *profesor* a cargo de la materia que transmite su experticia al *ayudante* y al mismo tiempo, entre el ayudante, con experiencia en espacios educativos, y el *estudiante* Esta doble articulación de la relación pedagógica tiene como bisagra central al *rol de Ayudante*.

La primera relación pedagógica se sostiene mediante un trabajo colaborativo entre profesor y ayudante, compartiendo las múltiples tareas, destrezas y recursos que supone el oficio de enseñar en el nivel terciario. En este sentido, la *relación maestro–discípulo* es uno de los elementos de encuadre bajo el que se desarrolla este dispositivo. La segunda relación se construye mediante el acompañamiento y apoyo del ayudante, a través de su experticia en espacios educativos y su formación como licenciado en Ciencias de la Educación, al estudiante del profesorado.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando pensamos en concretar un espacio como éste dentro de la formación docente inicial, es que la manera de aprender a ser docente tiene una historicidad con continuidades y discontinuidades producto de los contextos políticos y sus demandas, que confluye con la propia experiencia de aprender de cada docente cuando fue alumno y atravesó por las instituciones escolares, es decir, su biografía escolar (Alliaud; 2004). Esta relación dialéctica entre escenario exterior e interior fue construyendo lo que Quiroga (1994) denomina ***matriz de aprendizaje***, y que involucra operaciones más amplias que conocer, pues permite al sujeto organizar y significar las propias experiencias, emociones, sensaciones y pensamientos. Es la forma particular en la que cada uno de nosotros se vincula con el conocimiento y aprende.

Es así como, dentro de esta doble articulación de la relación pedagógica, la compleja relación maestro–discípulo es el marco que permite al ayudante vincularse e indagar en la génesis de su propia matriz de aprendizaje para poder criticarla, reeditarla y transformarla.

Por lo tanto, se ha demostrado lo valioso de pensar en clave de dispositivo y de lo no-determinado de la propuesta. En esta lógica de trabajo, surgen las vicisitudes que la práctica y que cada contrato entre el docente y su ayudante traen aparejadas.

**La ayudantía y los “secretos de fabricación”**

Para finalizar, al pensar este dispositivo como espacio de reflexión y donde se vislumbran las vicisitudes antes mencionadas –y entendiendo que la formación que se encara es para la práctica, dentro de esta articulación de la doble relación pedagógica–, E. Cols (2008) afirma que preparar para una práctica *“(…) implica que la referencia de los contenidos que es necesario poner a disposición de los futuros profesores, no está constituida sólo por un conjunto de saberes eruditos. Estos contenidos remiten, en gran medida, a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica – conocimientos, destrezas, disposiciones, modos de pensar y valorar. La práctica pedagógica de los docentes es la referencia, en este caso, y ello abre una serie de interrogantes y problemáticas”*. (Cols; 2008). Así, cada estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación que asumió el rol de ayudante tuvo diferentes roles y se enfrentó a las zonas indeterminadas de la práctica (Schön;1998) que hacen a la construcción de su oficio y, por lo tanto, de su trayectoria.

Y en la construcción de esa trayectoria se da lo que Cols, retomando a Ardoino, llama *“el par ‘camino-caminante’, camino que un caminante va haciendo, camino que se está haciendo”* y que asume el carácter de trayecto/camino que debe considerar sus propios tiempos y modos de ser transitados. Pero no tan sólo como un paso a paso medido y controlado, sino que se debieran asumir todas las características que este dispositivo –en tanto complejo– requiere para ser andado y todo lo que esto implica, como dichos tiempos, cambios, alteraciones, propuestas, contrapropuestas, etc. Siempre enmarcados en la contención y acompañamiento que se pueda encontrar en la relación maestro-discípulo y en la relación ayudante-tutor.

Es esta la manera en que se vislumbrará la dimensión oculta del oficio de enseñar a la que hace mención Meirieu (2006). Dimensión oculta que se dará a conocer a través de lo que el autor denomina ese “algo” que son los “secretos de fabricación” (Alliaud y Antelo; 2008) en cuanto a “ese todo” que implica el oficio docente y que no se reduce a una lista de competencias sino que van tomando forma en esa práctica pareciendo *“ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no”* (Alliaud y Antelo; 2008).

En este sentido, algunas de las preguntas que han surgido a partir de esta primera experiencia de Ayudantía, y cuyas respuestas aún están en construcción, son: ¿Cómo se dio el funcionamiento de las parejas Profesor-Ayudante? ¿Cómo se cruzan la lógica de “maestro-discípulo” con la de “pareja pedagógica”? ¿Qué aprendió efectivamente el Ayudante? ¿Qué impactos o efectos tuvo esta forma de trabajo pedagógico en los estudiantes del ISFD?

Por último, pensar: ¿Será posible incorporar la ayudantía o dispositivos similares a la cultura institucional de ambos espacios formadores: Universidad-

ISFD?

**Bibliografía**

* ALLIAUD, A. (2004) “La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica”, en *Cuaderno de Pedagogía Rosario.* Año 7, Nº 12. El Zorzal. Rosario.
* ALLIAUD, A. Y ANTELO, E. (2008) “Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”, en *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, Nº1.
* CASTELLS M. (1999) *La era de la información: economía, sociedad y cultura: la sociedad red.*
* COLS, E. (2008) *La formación docente inicial como trayectoria.* Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD.
* DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
* EZPELETA MOYANO, J. (2004) “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en si implementación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-Junio 2004. Vol. 9. Nº21. México.
* FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
* FRIEDT, R. A.; RAMOS, G. J.; SABLICH, J. E. (2010). “La ayudantía en el profesorado de Nivel Inicial y Primario, como espacio de articulación de una doble relación pedagógica”. Ponencia en *II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. 16 de febrero, Buenos Aires.
* LLOMOVATTE, S.; PEREYRA, K. Y KANTAROVICH, G. (2008): “Escribir sobre el vínculo Universidad-sociedad. Llamar a las cosas por su nombre es complejo”, en *Revista del IICE-UBA*, año XVI, Nº26, diciembre 2008. Buenos Aires.
* MEIRIEU, P. (2006): *Carta a un joven profesor. Porqué enseñar hoy*. Grao. Barcelona, España.
* PINKASZ, D. (1992) Profesorado de Enseñanza Media 1930 - 1945. Algunas reflexiones sobre las instituciones de formación, las orientaciones teóricas y la función social de la Escuela Media. FLACSO / CONICET.
* QUIROGA, A. P. (1994): *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Ediciones Cinco. Buenos Aires.
* SCHÖN, D. (1998) *La formación del profesional reflexivo*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
* SIRVENT, M. T. (1999) “Problemática metodológica de la investigación cualitativa” en Revista del IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Año VIII, N° 14, pág 58.
* SOUTO, M. Y OTROS (1999) *Grupos y dispositivos de formación*, Colección Formador de Formadores, Serie Los Documentos, FFyL, UBA, Novedades Educativas
* TERIGI, F. (2007) *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina*. Versión 1. Octubre 2007. Buenos Aires.

**Ayudantías ¿Una aproximación al rol?**

**Por:** Marcela Inés Martínez,   
Aurora Stefanin

En el marco de los cambios establecidos en los últimos años para el sistema formador de docentes, a partir de la Ley Federal de Educación y en especial de la Educación Superior, se trata de reconstruir las acciones en marcha, trabajando sobre el impacto de los mismos en los sujetos y en nuestra institución. La presente experiencia, lleva cuatro años de desarrollo a partir de Convenios con diferentes Instituciones educativas de Nivel Primario de la localidad de La Calera siendo el profesorado, a través de su Gestión Institucional, quien abre la posibilidad de participación en esta experiencia de la Ayudantía a las escuelas primarias de la zona geográfica donde viven los alumnos. Las Instituciones, que aceptan voluntariamente integrar a las alumnas a su Escuela como ayudantes, también dejan en libertad a sus docentes para recibir en su grado una estudiante del profesorado.

 La experiencia, que es llevada a cabo con alumnas del segundo año del Profesorado de la EGB1 y EGB2 del Instituto Domingo Faustino Sarmiento de La Calera, se desarrolla actualmente con los ajustes y modificaciones necesarios y acordes a los resultados de las evaluaciones permanentes que suponía el proceso de la práctica.. Así es que, en un principio, surgió como una experiencia que intentaba aproximar a las alumnas al rol a partir de un apoyo y/o seguimientos de alumnos con dificultades y desde un proyecto de extensión a la Comunidad que fue el llamado proyecto M.A.T.I.A.S. desde la Cátedra de Educación para la Diversidad.

 Con la ejecución de tal proyecto se fueron evaluando y modificando los objetivos y estrategias de abordaje cambiando el eje hacia un nuevo paradigma en donde la práctica comienza a pensarse en términos de una Ayudantía al docente a cargo; lo cual promovería por un lado la formación y el ejercicio del rol y por otro lado, la mirada comienza a descentrarse del tradicional “apoyo escolar”, empezando a pensar en el alumno desde la *“diversidad”[[4]](#footnote-4)****[1]*** y poder integrarlo a partir de sus posibilidades de aprendizaje, revalorizando la importancia del respeto por lo diferente. Reflexión esta que sustenta nuestro marco teórico respecto al niño de hoy con relación a sus aprendizajes, lo que supone pensar al mismo tiempo en el logro de una educación que desde lo social sea significativa, pero que también desde lo personal sea satisfactoria.

 La Ayudantía, se convierte así en el otro pilar de la formación docente complementando la capacitación teórica de la misma en un proceso de retroalimentación a partir de la reflexión-acción para la construcción del rol y la práctica Docente; por tal motivo y dada la complejidad del proyecto se incorpora a partir del presente año, a la experiencia la Asignatura de Práctica Docente II. De modo que, la formación desde lo teórico y de lo práctico también se constituye en un trabajo de Campo, que permite la integración articulando contenidos y estrategias metodológicas y didácticas de las diferentes Cátedras que componen el plan de estudio, tratando de promover una capacitación y ejercicio del Rol desde la misma realidad áulica.

 El abordaje de las prácticas de la enseñanza está centrado, a los fines didácticos, en el aprendizaje del acto de la enseñanza, desde la utilización rigurosa de herramientas para su análisis y caracterización, hasta la participación activa como ayudante del maestro en el aula. Incluye también, los primeros desempeños con el diseño de planificaciones de clases en un trabajo orientado y construido conjuntamente con sus compañeros, profesora de práctica, profesores de las disciplinas y docentes de la escuela primaria.

 La ayudantía es concebida, desde esta experiencia, como una colaboración a través de un servicio que es aprovechado como instancia de aprendizaje del rol, a partir del contacto con la práctica de la enseñanza concreta cuyo desafío consiste en hacer real el principio de “educar para la diversidad”.

En este trayecto se distinguen dos etapas:

1.       El desempeño de las alumnas y los alumnos durante el Primer Cuatrimestre del ciclo escolar queda sujeto a la demanda del docente de aula, a quien se le recomendará la propuesta de actividades de tipo organizativo, pedagógico, administrativo y comunitarias. Los alumnos y las alumnas se integrarán, en todo momento, a la propuesta didáctica del docente quien demandará al practicante la asistencia que considere conveniente para optimizar los aprendizajes de sus alumnos.

2.       Durante el Segundo Cuatrimestre la participación del los alumnos y las alumnas del profesorado incluirá las “prácticas de enseñanza” en no menos de dos clases, en diferentes disciplinas curriculares. Esta intervención comprenderá el diseño de planificación de la clase integrada al plan del docente en el aula.

En síntesis la Ayudantía implica un Campo de acción amplio que permite el contacto directo con la realidad Institucional, el éxito y el fracaso escolar masivo, las condiciones de “educabilidad” y los procesos escolares. La permanencia en la institución durante un período aproximado al año lectivo garantiza a los aspirantes al magisterio una mirada crítica sobre las perspectivas patológico-individuales y su relación con las propuestas de enseñanza en un grado o grupo escolar determinado sea este de primero o de segundo ciclo de la EGB. [[5]](#footnote-5)[2] De este modo la experiencia provee a nuestros alumnos de una visión integral de los procesos de interacción con relación al aprendizaje y los intercambios discursivos en la clase, así como también de las relaciones sujeto-contexto: la diversidad y los procesos de desarrollo.

 Es necesario destacar que el contenido curricular acompaña la programación del docente de la escuela primaria y mediante un trabajo reflexivo, bajo la supervisión de los diferentes profesores de las asignaturas del Profesorado, esta tarea está planteada fundamentalmente, en el trabajo con el grupo y no solo en el seguimiento individual de los alumnos.

 Como parte de la ejecución de la Ayudantía, se ha pensado paralelamente, en la concreción de jornadas de capacitación con todos los integrantes de las diferentes Instituciones comprometidos en la Práctica, sobre temáticas afines a la Ayudantía, como también Talleres conjuntos sobre modalidades y estrategias didácticas respecto a la enseñanza de la Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc. La tarea en general es supervisada brindando asesoramiento y orientación necesaria desde la Cátedra de Educación para la Diversidad y Práctica Docente II, según las dificultades y/o situaciones presentadas remarcando el trabajo conjunto e integrado con todos los profesionales.

 Todo esto nos lleva a concluir, pensando en la responsabilidad y compromiso de nuestra formación y de las Instituciones como formadoras de futuros docentes, que el ejercicio y la práctica del rol, es un tema que desborda, que es fuente de angustia y ansiedad y hasta muchas veces de frustración en la tarea, lo que supone pensar la práctica, no como una dificultad, sino como una realidad en la que se enmarca nuestro quehacer cotidiano. Un trabajo colectivo, donde se pretende construir visiones compartidas en un movimiento de construcción y re-construcción de prácticas de enseñanza como modelo de formación permanente en el ejercicio del rol que, certificará, en términos de Bourdieu (1993), la apropiación de un capital cultural institucionalizado que habilite para el ejercicio de la profesión docente.

**Objetivos**

* Tensionar desarrollos teóricos con referentes empíricos cotidianos a la escuela.
* Formar en el reconocimiento y apropiación de los diferentes modos de analizar-interpretar-reflexionar y de actuar-trabajar-enseñar en el nivel escolar para el cual los alumnos se están formando.
* Lograr una aproximación del rol docente a partir de la práctica institucional.
* Conocer los mecanismos y dinámicas institucionales que supone la complejidad de la tarea docente: organización del trabajo en la escuela y en el aula; coordinación de la interacción entre el trabajo colectivo, grupal e individual; regulación de las intervenciones y coordinación de ritmos y estilos de aprendizajes diversos.
* Concientizar sobre la importancia de integrar al alumno desde la Diversidad como marco referencial que sustenta la práctica docente.
* Comprender al Niño desde su singularidad respetando sus posibilidades de aprendizaje.
* Ejercitar el rol desarrollando estrategias de enseñanza de atención al niño desde una perspectiva holística y basada en la Diversidad.
* Realizar la práctica docente enmarcada en la tarea grupal de integración superando al mero apoyo escolar.

**Evaluación**

·        Respecto de las cuestiones Organizacionales:

Se llevan a cabo a través de instancias formales con todos los actores involucrados con el compromiso de realizar los ajustes necesarios y con carácter permanente.

 ·        Respecto al Impacto del Proyecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Como resultados logrados cualitativamente se observa que un número importante de alumnos logran alcanzar nociones básicas que no poseían y son promovidos de grado. Muchos de ellos poseían el rotulo de “No sabe”, “Con éste no hay que perder el tiempo”, “No hay que pedirle más”, etc. Otros mejoran la atención, la apropiación de la lecto–escritura, la conducta y en algunos casos la modalidad de sus juegos en los que predominaba la violencia, por ejemplo, y no como espacio de recreación y expresión, pudiendo transformarse en un espacio pedagógico más, ya que se lo utiliza como un recurso para enseñar.

**Bibliografía**

* BENAVIDEZ, G. (2001)  *La promoción de la complementariedad en la aceptación de la diversidad.* – del curso Superior de Capacitación Docente. – Asignatura Educación Especial.
* BOURDIEU, PIERRE, (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social.* Ed. Siglo XXI.
* DIKER, G., TERIGI, F. (1997) *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta.* Piados. Buenos Aires.
* FELDMAN, D.(1991) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique. Buenos Aires. Gobierno de Córdoba. – Ed. Córdoba.
* GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Aique. Buenos Aires.
* LÓPEZ MELERO, M. (Octubre 1995). *Un Proyecto Educativo en y para la Diversidad*. Conferencia. – Universidad de Málaga (España). Edit. Santiago de Chile.
* MARTÍNEZ, M. (2001) *Proyecto M.A.T.I.A.S.* Proyecto de Cátedra de Niños con Necesidades Educativas Especiales. Inst. D. F. Sarmiento. La Calera.
* MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA (1997). Propuesta curricular para el Nivel Primario.
* MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA. Dirección de desarrollo de Políticas Educativas (2001). *¿ Éxito y Fracaso Escolar...?* Capacitación en la Escuela – Talleres Institucionales. Córdoba.
* NEUFALD, M. y THISTED, J. (1991). *De eso no se habla. Los usos de la Diversidad sociocultural en la escuela.* Edit. Edudeba.
* PÉREZ GÓMEZ, A. (1995) *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa.* En Volver a pensar la Educación. Política, Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica). Vol. I. Madrid.
* PERKINS, D. (1995) *La escuela inteligente.* Gedisa. Barcelona.
* POGGI, M. (1996) *La observación como elemento clave de la gestión curricular.*  En *Apuntes y aportes para gestión curricular.* Kapelusz. Buenos Aires*.*
* Programa de Formación Docente Continua. (2001). *Diversidad en el Aula*.

1. La Reforma redefine tres funciones que constituyen tarea de la Universidad: la docencia, la

   investigación y extensión. [↑](#footnote-ref-1)
2. Gramsci; A. (1960) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Lautaro. Buenos Aires. [↑](#footnote-ref-2)
3. Durante el desarrollo de la experiencia, la sede principal de la FFyL/UBA, el edificio de Puán

   480, se encontraba tomado por los estudiantes en procuras de mejoras en las condiciones

   edilicias del mismo. Es necesario mencionar que, bajo este contexto, la ayudantía –al

   organizarse como experiencia “extramuros” de la facultad– continuó con sus actividades a

   diferencia de otros espacios curriculares de la carrera. [↑](#footnote-ref-3)
4. [1] Etimológicamente, nos remite que hay al menos dos versiones de las cosas, pero a su vez tales versiones están condicionadas por otros factores complejos e Inter. actuantes como: Institucionales, Sociales, Políticos, Culturales, Emocionales, etc. Estamos frente a un modelo de globalización que borra las diferencias e instala cierta uniformidad. Negar las diferencias es no reconocer la diversidad. Diversidad pensada en cada sujeto como individuo único con sus propios intereses y necesidades.

   “DIVERSIDAD EN EL AULA”- Del programa de Formación Docente Continuo. Lic. L. Molina y Otros. [↑](#footnote-ref-4)
5. [2] Esta experiencia está planteada desde el inicio del año lectivo hasta Octubre aproximadamente, en por lo menos dos días a la semana y a lo largo de un turno completo. El desempeño es en torno a la actividad general de la Institución con espacios formales e informales de evaluación y seguimiento permanente del desempeño del rol. [↑](#footnote-ref-5)