

## La didáctica a escena. Escenarios y sentidos formativos: una trama presentada por estudiantes ingresantes.

MBOROKUAI: YEMBOE REGUA, MBARENDÁ JARE YEMBOE KAVI: MOPETI MAËPOVA YESAKAEVE TEMIMBOE P+AU RETA OIKE RAMO VAEPE.

A didática em cena. Cenários e sentidos formativos: uma trama apresentada por estudantes ingresantes.

Teaching to stage. Training scenarios and meanings: a plot presented by entering students.

Oswaldo Ariel Chauqui

Universidad Nacional de Salta. Argentina  
profeariel2010@hotmail.com

125

### / RESUMEN /

Calendario tras calendario en la Universidad suelen darse a cita: un nuevo año académico, una nueva cohorte de estudiantes, un nuevo inicio; y ¿las mismas (viejas) prácticas en formación superior? ¿Acaso la Educación y la Pedagogía universitarias; se permiten en sus dispositivos de formación allanar intersticios para asegurar el derecho a la educación universitaria pública, no sólo en el acceso sino también en una estadía significativa para sus estudiantes ingresantes? Más aún ¿nos permitimos que estos sujetos en formación interpeleen la dialógica formas-contenidos que pretendemos desandar de acuerdo a lo planificado? Desde la experiencia que viene desarrollando la Cátedra Pedagogía y Didáctica correspondiente al 1º año del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, con la puesta en escena de actividades culturales en clave formativa por parte de los propios estudiantes ingresantes, se intenta dialogar con éstas y otras tantas preguntas emergentes donde el proceso de formación se visualiza y se postula como un transcurrir que es ya presente, desde la habilitación de sus cuerpos y voces; y en compañía de los posicionamientos teóricos – reflexivos que plasman en sus presentaciones. El presente artículo pretende, entonces, interpelar tal experiencia; que viene a recordarnos que el dispositivo al igual que la estrategia asumida, también en el ámbito de la Universidad, son inacabados, siempre abiertos y lejanos de las ideas de claustro y cerrazón.

**PALABRAS CLAVES:** ingreso universitario, pedagogía universitaria, formación.

**// ATÛRIKA //**

ARAMBEUKA-ARAMBEUKA YEMBOERENDAPE OYEAPU ÑOI MARANDU: ARASA P+AU YEMBOERENDENDAPE, TEMIMBOE P+AU RETA, MBO+P+ P+AUYE JARE ¿JAEYENO YEMBOERENDA TUISAGUE? IRUEPE YEMBOE IARE YEMBOE YEMBOERENDA PEGUA: OMAEÑO KUATIPE OÏ PAVE OÑONOKAVI VAËRA MBAEPUERE OYOMBOE KAVI VAËRA YEMBOBOERENDAPE, NGARA OIKEÑO JARE JAENUNGAVI OÏ KAVI VAËRA OPAETE TEMIMBOE P+AU RETA PEGUARA.

EREIYE ¿ÑAMAENOTA KUAE TEMIMBOE RETAPE OIPORU OPAETE MIARI UPIGUE OYEAPOVAE.

KUAKATUGUI OYEAPU OU OIKOVAE: CÁTEDRA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CORRESPONDIENTE AL PRIMER AÑO DEL PROFESORADO Y LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA, OPAETE MBARAV+K+ TEKORUGUA OYEAPOTAVAE OPAETE TEMIMBOE P+AU RETA NDIVE VAE, OYEKA MIARI KUA NDIE JARE ÌRU MARANDU RETA OËYEVA NDIVE, YEMBOE RETA OYESAVAE JARE O JARE ÑEÑONO YEE OAJA YEE VAE RAMI AÑAVE PEGUARA, OMAEÑOMA YAVE JETE JARE ÑEE RETA JARE MOIRU KUARIA RETA NDIVE, KUA MBOROKUAI OIPOTA, JAYAVE, OYEPORU KUAKATU, OU ÑANEMOMAENDUAKA KUATIARE OYOVAKE KIRAI OYEAPOTAVAE, JARE YEMBOERENDAPE, MBAET+OPAVAE, OYEPEA ÑOI JARE MAT+ ÑEEMONGUETA MBOAVAI GU+NOIVAE.

PALABRAS CLAVES: TEMIMBOE RETA IP+AU OIKE YEMBOERENDA PEVAE, YEMBOEREGUA, OYEMBOEVAE.

126

**/// RESUMO ///**

Ano após ano, a Universidade depara-se com a mesma questão: um novo ano acadêmico, um novo grupo de estudantes, um novo início; e as mesmas (velhas) práticas de formação superior? Será que a Educação e a Pedagogia a nível universitário permitem, com os seus dispositivos de formação, preencher os interstícios necessários para assegurar o direito ao ensino superior público no que respeita não só ao acesso, mas também a uma estadia significativa para os estudantes ingressantes? Mais, permitimos que estes sujeitos em formação interpelem a dialética formas-conteúdos que pretendemos conduzir conforme planejado?

A partir da experiência que se vem desenvolvendo, na Unidade Curricular de Pedagogia e Didática lecionada no 1º ano de Didática e da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidad Nacional de Salta, com a encenação de atividades culturais de caráter formativo por parte das/os próprias/os estudantes ingressantes, procura-se dialogar com estas e tantas outras perguntas emergentes, entendendo e propondo o processo de formação como um processo já em marcha a partir da qualificação dos seus corpos e vozes; e em companhia dos posicionamentos teóricos – reflexivos que plasmam nas suas apresentações.

O presente artigo pretende, então, interpelar tal experiência; que vem recordar-nos que o dispositivo, tal como a estratégia assumida, também no âmbito da Universidade, são inacabados, sempre abertos e distantes das ideias de claustro e de fechamento.

PALAVRAS CHAVE: admissão na universidade, o ensino universitário, a formação.

### /// ABSTRACT ///

Every year, at the University, a new academic year, a new cohort of students, and a new beginning, do simultaneously arrive with the same (old ) practices in higher education ? Do university education and pedagogy with their training methods solve problems to ensure the right to public higher education, not only in access but also in a significant permanence for entering students? Even more, do we allow these students that are being trained to question the dialogic forms/contents we intend to change as we have planned? From the experience being developed by the Chair Education and Pedagogy corresponding to the first year of Profesorado and Licenciatura in Educational Sciences at National University of Salta, with cultural activities for training by the same entering students, we intend to dialogue with these and many other emerging questions where the formation process is considered and is shown as a passage already present, from enabling their bodies and voices, and with theoretical-reflective positions displayed in their presentations. This article aims then to challenge such expertise, which makes us remind that the device as well as the strategy chosen, also in the field of university studies, are unfinished , always open and far from the ideas of conclusion and ending.

KEYWORDS: university admission, university teaching, training.



*(...) lo 'normal', en educación, es que la cosa 'no funcione': que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo 'normal' es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye (...)*

**P. Meirieu**

## ABRIENDO EL TELÓN

Calendario tras calendario en la universidad suelen darse cita un nuevo año académico, una nueva cohorte de estudiantes, un nuevo inicio; y ¿las mismas (viejas) prácticas en formación superior? ¿Acaso la Educación y la Pedagogía universitarias se permiten en sus dispositivos de formación allanar intersticios para asegurar el derecho a la educación universitaria pública, no sólo en el acceso sino también en una estadía significativa para sus estudiantes ingresantes? Más aún ¿nos permitimos que estos sujetos en formación interpelen la dialógica formas-contenidos que pretendemos desandar de acuerdo a lo planificado?

Desde la experiencia que viene desarrollando la Cátedra Pedagogía y Didáctica<sup>1</sup> correspondiente al 1º año del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, con la puesta en escena de actividades culturales en clave

---

<sup>1</sup> A cargo de la Profesora Adjunta Mg. Gabriela Soria, también la integran la Esp. Sara Orellana como Docente Auxiliar de 1º categoría y las estudiantes adscritas Nadia Cayo y Tamara Acosta.

formativa por parte de los propios estudiantes ingresantes, se intenta dialogar con esas y otras tantas preguntas emergentes, donde el proceso de formación se visualiza y se postula como un transcurrir que es ya presente, desde la habilitación de sus cuerpos y voces, y desde su relación con los posicionamientos teóricos–reflexivos que plasman en sus presentaciones.

*La Didáctica a escena* nace, entonces, como un proyecto de cátedra<sup>2</sup> que invita a quienes inician sus estudios universitarios a la representación escénica y grupal de los propios itinerarios de lectura, que se construyen a partir de los encuentros y desencuentros mantenidos con el acervo bibliográfico que se les ofrece alrededor de los distintos ejes temáticos desarrollados: instituciones, contextos y sujetos de la educación, pedagogías emergentes<sup>3</sup>, Paradigmas de la complejidad<sup>4</sup>, la Didáctica y sus agendas, etc.

Representaciones que suben al escenario ante el grupo-clase<sup>5</sup> y que son realizadas con la impronta de quienes lo hacen en *primera persona* -creativa y profunda, singular y plural- mediante el empleo de un abanico de opciones en cuanto a recursos y técnicas expresivas<sup>6</sup>.

Se trata de permitirnos vivenciar otras experiencias; que vienen a recordarnos que el dispositivo al igual que la estrategia asumida, también en el ámbito de la universidad, son inacabados, siempre abiertos y lejanos de las ideas de *claustro y cerrazón*.

## LA DIDÁCTICA A ESCENA

*¿Qué profesorado para el siglo XXI?* Es un interrogante que pareciera interpelar de modo directo a las políticas de formación docente y enfrentarlas inequívocamente con la dimensión contextual (de ámbitos de desempeño y actuación propios de esta época): definida como compleja, cambiante por cierto; habitada de incertidumbres, novedades y sucesos como notas características. De ser así, la respuesta estaría a mano: se trataría en todo caso de *hacer* de un/a estudiante, un/a profesor/a preparado/a para *actuar* en esas escenas; queda de esta forma cerrada la pregunta y cancelado el debate.

Más se advierte que en la formulación de la pregunta, la demanda que se dispara no busca dirigir los sentidos a fin de allanar posibles respuestas en pos de moldear *un resultado: el docente que queremos lograr*, sino involucrar sobre todo al proceso de la formación. Entonces sí, la pregunta escapa a la irreductibilidad y toma un viraje, *la posibilidad de volver hacia*<sup>7</sup>.

No obstante, detener la mirada analítica en el proceso puede que sea también un modo de parcializar el escenario formativo si es concebido únicamente en el sentido equipo de cátedra↔estudiantes, si no se avanza y se incorpora además en él como transversalidad al “sujeto en formación”<sup>8</sup> y si no regresamos hacia lo que ellos (los estudiantes) nos dicen, a veces con el gesto y otras tantas con actitudes.

---

<sup>2</sup> Elaborado por Gabriela Soria, Sara Orellana y Ariel Chauqui.

<sup>3</sup> Por ej. D. Contreras, Pedagogía de la singularidad; A. Gomes da Costa, Pedagogía de la presencia; C. Skliar, Pedagogía de las diferencias; L. Iglesias, Pedagogía local.

<sup>4</sup> Edgar Morin (1995).

<sup>5</sup> Para ampliar se sugiere ver Souto de Asch, Marta (1993).

<sup>6</sup> Propias del ámbito del teatro, el mimo, el trabajo con la corporalidad, lo lúdico, títeres, entre otras.

<sup>7</sup> Para ampliar, ver Filloux, J. C (1996).

<sup>8</sup> Para ampliar, ver Souto, M. (1999).

De lo contrario, empecinarnos en visualizar como desafío de la formación docente únicamente al punto de llegada, es seguir situándonos en la óptica cíclope, con la mirada desde arriba, en la bajada de contenidos basada en la relación pedagógica alienante que aborda P. Merieu: “el educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra” (1998: 30)<sup>9</sup>.

En tal sentido, en *La Didáctica a escena* se pretende dar cuenta de una experiencia que se transmutó formativa para el equipo de cátedra y para los estudiantes<sup>10</sup>, procurando realzar y enriquecer la Epistemología de la Complejidad en relación con los procesos de formación universitaria inicial en nuestro caso e involucrando en primer plano a los estudiantes ingresantes en él. Si bien la pluri-multidimensionalidad es tenida en cuenta, el foco esta vez es el sujeto en formación, a partir del presupuesto de que permitir a los otros interpelar nuestras propuestas de cátedra. Es de algún modo también una ocasión para dar-nos el permiso de des-centrarnos como formadores, en el sentido de corrernos y desocupar el espacio central y privilegiado del proceso de formación que creemos a veces hegemonizar. Pero se trata de un corrimiento que no es aislamiento ni negación de responsabilidades mutuas, sino de involucramiento e implicación colectiva, tras la búsqueda de conformar una escena donde ver-nos, con nuestras alteridades (colegas, estudiantes), con las cuales completamos nuestra humanidad<sup>11</sup>. En tal sentido, es oportuno recordar los planteos de Edgar Morin (1995):

“(...) el todo es más que la suma de las partes. Ello significa que existen cualidades emergentes, que nacen de la organización de un todo, y que pueden retroactuar sobre las partes (...). Por otra parte, el todo es menos que la suma de las partes, pues las partes pueden tener cualidades que están inhibidas por la organización del conjunto (...)”.

“(...) el pensamiento complejo es, esencialmente, el pensamiento que integra la incertidumbre y es capaz de concebir la organización. Que es capaz de reunir, contextualizar, globalizar, pero reconociendo lo singular y lo concreto (...)”.

## LA ESCENA INICIAL

Nuestra escena inicial nos lleva a describir que, en un gran porcentaje, los estudiantes que transitan el 1º año del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, parecieran invisibilizarse en el aula. Entonces, la participación que se pretende colectiva y el aprendizaje que se anhela colaborativo, se topan con cuerpos devenidos estáticos y voces acalladas. Silencio y quietud.

Así, participación, socialización de opiniones, intercambio y circulación de la palabra, contraste de miradas, eran compañeros inexistentes en nuestras clases. ¿Aburrimiento?, ¿apatía?, ¿era el contenido?, ¿el equipo de cátedra?, ¿la propuesta que se les acercaba?, ¿la transición al nivel de educación superior de grado? Preguntas que suscitaban otras: ¿Qué pesaba y sobrepesaba a la hora de tomar la palabra en clase?, ¿cuestión de idiosincrasia?, ¿la figura del profesor universitario?, ¿las trayectorias escolares previas?, ¿marcas y hue-

---

<sup>9</sup> El resaltado incorporado en las citas a lo largo del artículo me pertenece.

<sup>10</sup> Cátedra “Didáctica”, correspondiente al 1º año del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. UNSa.

<sup>11</sup> Para ampliar ver Skliar, C. y Larrosa, J. (2009).

llas que dejó el sistema educativo? Interrogantes que ciertamente merecen ser abordadas en una investigación mayor.

## ACTO SEGUIDO

¿Qué hacer? *Leer la clase*, en este caso fue un inicio. ¿El paso siguiente? Ponernos en movimiento, apostando a un diálogo abierto y en igualdad de condiciones entre la forma y el contenido, entre la normativa (los contenidos mínimos) y los intersticios que posibilita todo dispositivo de formación<sup>12</sup>. Así fuimos proponiendo no detenernos, sumar a la reflexión la acción y regresar a aquélla. Se trataba de aceptar el reto, decodificar el mensaje: movilizarnos. De hacernos eco de la propuesta de J. Contreras: “(...) es momento de pensar con más libertad qué movimientos debemos de emprender, dentro del aparato escolar, si queremos que la experiencia de la relación de la juventud con los adultos tenga más sentido y posibilidades para ambos (...)” (2005: 2).

La propuesta consistió en la conversación entre praxis y deliberación en el interior de la cátedra que dio como fruto, plantear ante el colectivo de estudiantes como instancia de formación a desarrollar la puesta en escena de actividades culturales. Elegidas, elaboradas, creadas de algún modo por sus propios actores, sujetos en formación. Escenas teatrales, narrativas docentes encarnadas en primera persona, obras de títeres personificadas en vivo, expresión corporal, fueron a la vez, entonces, excusas y medios para abrir el telón. Así tomaría cuerpo el proyecto educativo *La didáctica a escena*.

De este modo, el marco configurado por dichas formas culturales, se ofreció como espacio para habitar en primera persona por los mismos estudiantes al otorgarles *sentidos de pertenencia*. El norte que guiaba este proceso en particular era poder *construir un ámbito para permitir la expresión cultural con sentido formativo*. Por lo tanto, su esencia residía en conformarse como una *instancia de transmisión* en consonancia con la propuesta de la Cátedra Jaime Torres Bodet<sup>13</sup>:

“(...) de ninguna manera significamos transmitir como un acto de pasaje que presupone sujetos pasivos y algo inmovible. Transmisión es el nombre que recibe el compartir el relato, es lo que hace posible un **acto de relectura** y asegura el pasaje de las biografías singulares a las gramáticas plurales propias de las sociedades. **Transmitir es “pasar” el código y habilitar al otro a construir una nueva significación (...)**”.

Habilitación que para el caso presentado se plasmó a través de distintos recursos y metodologías, donde el acompañamiento y el asesoramiento del equipo de cátedra se hicieron sentir realmente habitantes en el grupo-clase. Terreno en el que el Profesorado universitario ocupa su lugar con la responsabilidad y el compromiso ético y social de una participación a modo de andamiaje. Sin dejar de tener en cuenta que la habilitación requiere *la puesta en escena por parte de los estudiantes de sus cuerpos y de sus voces*; esta vez con la presentación de propuestas culturales preferidas por ellos mismos, *donde se plasmaron ensayos de práctica-actuación docente que les posibilitaron, por un lado, un acercamiento*

---

<sup>12</sup> Se sugiere ver “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Resolución CFE N° 24/07. Anexo I. Apartado 7 Diseño y Flexibilidad de los diseños curriculares.

<sup>13</sup> Disponible en: [www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

*más íntimo, en la interrelación e integración de los contenidos y tópicos temáticos hasta entonces desandados en el cursado de la Cátedra de Pedagogía y Didáctica; y por el otro, la incorporación de experiencias de situaciones de clase provechosas para su formación como educadores/as y su aplicación en otros espacios curriculares. Donde el estar al frente del aula, tomar la voz y mostrar (se) las propias ideas, era desandado como un modo de visibilización y presencia, ligado a un proceso educativo en curso.*

Lo que se consiguió entonces, como equipo de cátedra y estudiantes, fue la habilitación de quienes optaron por la formación docente; habilitación que se posibilitó en el intersticio de un encuadre marcado por espacios y tiempos curriculares, que se vio conmovido por el *permiso* a realizar un recorrido bibliográfico donde de-construirlo e interpe-larlo de modo expresivo en los escenarios culturales elegidos. Auspiciantes de un encuentro aún mayor con los sentidos y significados que habitan en la relación dialógica Educación-Didáctica-Cultura-Pedagogías-Transmisión.

Formas y contenidos, lo manifiesto y lo latente, acción y reflexión buscan decir presentes en *la Didáctica a escena*: un camino a construir, espacio y tiempo para hacernos eco de la propuesta de F. Gutiérrez en relación con los tres objetivos de la educación que dicho autor plantea:

“(…) **proceso de concientización** (...) desarrollo de las facultades de reflexión, de acción y de invención en el educando (...). **Práctica de la libertad** (...) establecer un nuevo tipo de relaciones entre educando y educador, toda acción pedagógica comprometida se origina en la comunicación dialógica (...), **educación permanente** (...) el hombre es un ser en camino, inacabado y sujeto de su propia historia” (1975: 95-98).

131

De igual modo, siguiendo la propuesta de J. Contreras, la mirada y el horizonte de la experiencia de formación comentada, se reconoce también en la petición que el autor inscribe en su artículo:

“(…) lo que está pidiendo es alguien que tiene algo propio, algo que le pertenece en su experiencia y en su saber... compartir un saber de verdad, **algo que aprendió desde su implicación, desde su exploración, desde su preguntarse, desde sus necesidades y conflictos** (...)” (2005:1).

De ese modo, en la experiencia propuesta, posibilitar lecturas grupales de los textos que conforman el material bibliográfico que se propone desde la cátedra, facilitar las (re)escrituras escénicas con los otros, abrir el juego, posibilitar la ocupación de otros espacios áulicos que despojaron al asiento de la contemplación, poner-se en situación, fueron pasos, acciones para empezar a borrar algunas huellas, propias de las biografías / lugares escolares de bancos y pupitres, de filas e hileras.

Más aún, la posibilidad de re-crear y re-vivir las propias y reales prácticas docentes universitarias a partir de las voces (en plural) de los estudiantes, es también un modo necesario si no ineludible para aportar a la de-construcción de las maneras habituales de conformarnos como comunidad educativa. Afirma Contreras:

“(…) si partimos del núcleo que hace posible la relación (la confianza, la intimidad, el tiempo, la escucha atenta, abrirse a las preguntas, a las necesidades y a los deseos, partir de la experiencia y del propio saber, de la cultura viva), nos da pistas de en qué dirección movernos para empujar nuestras prácticas (...)”.

Así y al coste de ser acusados de *herejes* por el academicismo de excelencia, idea cercana a la de claustro, clausura y encierro, se optó por salir de la queja y la denuncia acerca de la no participación manifiesta del estudiantado en la educación universitaria a través de incentivar y apostar por la articulación de la palabra y de la praxis de estudiantes y docentes *en este momento*, sosteniendo y afirmando de tal modo la tarea clave del enseñante en los tramos iniciales del proceso en la formación de grado, identificándonos con la concepción de Imbert acerca de que “la praxis se propone obrar con ‘actores’, con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran en base a su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar de su compromiso y su encuentro” (citado por Meirieu, 112).

## UN FINAL ABIERTO

De este modo, la apuesta en el proyecto *La Didáctica a escena* se sostuvo en el valor intrínseco de representarnos *toda la carrera* (cátedras, departamentos, áreas, disciplinas) como preparativa para el oficio docente, evitando caer en el reduccionismo pasivo de aquél que espera por un único espacio curricular, el de las prácticas de residencia, como ámbito privilegiado para el *ensayo y la formación propiamente docente*. Enunciado y posicionamiento que nos declara ajenos (como si nada tuviéramos que ver en el camino), inocentes y nos libera de toda culpa sobre el resultado, al deslindarnos de nuestra responsabilidad en el proceso y cargando sobre la espalda de los otros un trabajo que es colectivo y procesual.

132

Tal vez sea, entonces, que debemos reflexionar en conjunto cómo las nuevas adolescencias y juventudes que inician el nivel universitario de educación y que creemos sólo ver en las pantallas e informes de último momento, también irrumpen en los escenarios formativos académicos, interpelando-nos a renovar-nos en la inventiva y la creatividad pedagógica.

Tal vez sea que debemos re-visitar la idea de claustro y no encerrarnos ni recluarnos en formatos clásicos concebidos que no dan tiempo ni espacio escolar *para los que no siguen el ritmo o no tienen la base para continuar estudios en la universidad*. Y entonces, poder proponer otras condiciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, que coadyuven a garantizar no sólo el acceso sino también la permanencia y el desplazamiento en un tránsito realmente educativo, vale decir, con notas de significatividad en el proceso.

Tal vez sea que la revolución copernicana de la que nos habla P. Meirieu es posible, en las muchas pequeñas revoluciones que suceden a diario en nuestras aulas, cuando acortamos distancias, al pensar y actuar en la educación de y junto con los sujetos en formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras, J. (5/10/2005). Vivificar la cultura, mover el deseo. *Diario La Vanguardia*.  
Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Serie Documentos. Buenos Aires: Novedades Educativas.  
Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- Gutiérrez, F. (1975). *Pedagogía de la Comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Morin, E. (1995). Epistemología de la Complejidad. En Fried Schnitman (Comps.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. México: Paidós.
- Skliar, C. y Larrosa, J (2009): *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (1993). *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

### DOCUMENTOS

- Cátedra Jaime Torres Bodet (2012). Educación. En *Crefal* N° 7. México.  
Recuperado de: [www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)
- Soria, G. (2011): *Pedagogía y Didáctica* (Programa de Cátedra). Salta: Facultad de Humanidades. UNSa.

