"REPRESENTACIONES FORMATIVAS Y REALIDAD DE INSERCIÓN LABORAL".

Magíster Stella Maris Colasso. I.S.F.D. Nº 803.
stellacolasso@yahoo.com.ar.
Prof. Xenia Adriana Gabella. I.S.F.D. Nº 803.
xegabe@yahoo.com.ar.
Arquitecta María del Cármen Cid. I.S.F.D. Nº 803.
cidmaria@gmail.com.
Docente: Patricia Vieyra (colaboradora). I.S.F.D. Nº 803
patovieyra06@yahoo.com.ar.

INTRODUCCIÓN: Problema y Objetivos

El Proyecto "Representaciones formativas y realidad de inserción laboral", retoma una investigación previa, "Las vicisitudes de la práctica docente", desarrollada durante el Ciclo Académico 2004- 2005, en el ISFD N° 803, de la ciudad de Puerto Madryn, con la finalidad de profundizar en el estudio de las dicotomías entre formación del magisterio y prácticas docentes, y el desafío de su trasformación.

Una idea fuerte de partida permite tener la percepción que, lejos de promover transformaciones a través de la puesta en acto de los conocimientos incorporados durante la formación, los egresados son "neutralizados" por las dinámicas imperantes en las instituciones, adhiriendo a posturas alejadas de la innovación y la capacidad transformadora.

Los insumos de este trabajo de investigación aportarán a una posible revisión de la propuesta curricular del ISFD N° 803 y la posibilidad de orientar las ofertas de capacitación en servicio que permitan dar cobertura a los aspectos de la formación que aparecen como deficitarios.

El proceso de desarrollo de la investigación se centró en el interés por las tensiones que plantea la práctica en su confrontación con los modelos teóricos, y el desafío que constituye la transformación de las prácticas docentes en un proceso reflexivo de retroalimentación entre la teoría y la acción.

El objeto se focalizó en el análisis del impacto que produce en el recién egresado la primera experiencia laboral. Es la situación en que el ex-alumno se incorpora plenamente a una institución educativa en calidad de enseñante, y debe poner en juego sus competencias profesionales para articular las conceptualizaciones teóricas incorporadas durante su formación, con las prácticas que constituyen su realidad laboral cotidiana y contextualizada.

El problema a investigar se centró en indagar ¿Cuáles son las problemáticas que se le plantean al egresado respecto de lo aprendido durante su formación y la realidad que debe afrontar en las instituciones? ¿Qué dificultades encuentra cuando se propone desarrollar prácticas innovadoras? ¿Tiene oportunidades de reflexionar críticamente sobre la tarea cotidiana? ¿Cómo incide su propia historia escolar en este proceso? ¿Cuánto se aprende, durante el período de formación, acerca de la realidad de las escuelas? ¿Qué representaciones se sostienen acerca de la institución y de la tarea del maestro? ¿De qué manera se integra el docente recién egresado al grupo de colegas más experimentados que se desempeñan en la institución? ¿Cómo se juega el proceso de apropiación de la cultura y el estilo institucionales y de qué forma se abre el espacio para "el nuevo"? ¿Qué dispositivos de acompañamiento y sostén lo secundan en esta etapa profesional? ¿Cuáles son los modelos más próximos a los cuales recurrir para construir su propio perfil?

En este sentido **los objetivos** que guiaron este trabajo se plantearon indagar acerca de las demandas que se formulan al egresado al momento de la inserción en su primera experiencia laboral, identificar las experiencias a las que apela para afrontar esta nueva realidad, cotejándolas con las competencias adquiridas en el contexto de formación y describir los procesos mediante los cuales el novato inicia la construcción de su rol, poniendo en acto propuestas innovadoras en el contexto institucional de desempeño.

El encuadre metodológico de la Investigación

La investigación se encuadra en la lógica inductiva-analítica que se posiciona frente al conocimiento de la realidad con la premisa de que los fenómenos sociales se construyen a través de la observación comprensiva,

integradora y multideterminada de lo real en tanto expresión de la complejidad e interdependencia de fenómenos de diferente naturaleza.

Su finalidad es descubrir leyes tendenciales acerca de los hechos, que permitan comprender la realidad y generar teorías a partir de la observación de los fenómenos. Elegir, por consiguiente, un contexto de descubrimiento y generación de teoría. En este sentido la aproximación a la realidad se realiza desde el convencimiento de que no es posible desprenderse de la propia subjetividad en el proceso de interpelarla.

Desde este enfoque se desarrolló una indagación focalizada en casos que pertenecen a distintos grupos. El universo estuvo formado por Egresados del Profesorado Especializado para EGB 1 y 2, del I.S.F.D.N° 803, directivos y docentes en ejercicio y alumnos de 2° ciclo de EGB.

La pretensión es estudiar la situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos a los que se arribe, contribuir a modificar la realidad y promover un cambio significativo en las propias prácticas educativas. Desde un enfoque cualitativo se revaloriza la perspectiva de los propios actores y de la narrativa. Se trata de observar y comprender el contexto real, percibido y sentido por los implicados.

Las Técnicas de obtención de la información fueron: Cuestionarios que orientaron las narraciones de Historias de Vida solicitadas a Directivos y Entrevistas abiertas, semiestructuradas administradas a docentes en ejercicio y egresadas del Profesorado para EGB 1° y 2°, además de la indagación en fuentes bibliográficas que tratan el tema. En una etapa del diseño se consideró relevante recuperar el pensamiento y los dichos de los alumnos en torno a las características, semejanzas y diferencias que ellos vislumbran entre maestras experimentadas y novatas; para tal fin se administraron cuestionarios a alumnos del entonces denominado 2º Ciclo de EGB, en el marco de un encuentro individual.

Las acciones de indagación incluyeron:

- Toma de las entrevistas, Narraciones de Historias de vida, Cuestionarios para recuperar las voces de alumnos.
- Desgrabación y análisis de las entrevistas, Historias de Vida y voces de los chicos.

- Categorización de las entrevistas, narraciones y cuestionarios con las variables previstas.
- Sistematización de la información obtenida para la realización de un análisis preliminar.

Se consideraron tres ejes o variables: **La Escuela y los condicionantes del contexto, Las prácticas de enseñanza y La etapa de formación inicial y su incidencia en las prácticas**, cada una de las cuales plantea distintas dimensiones.

Estos se categorizaron y jerarquizaron, aplicando la triangulación, comparación constante de los instrumentos utilizados, interpretando los mismos y retornando dialécticamente para efectuar nuevos análisis e interpretaciones.

Con el objetivo de validar constantemente la totalidad de las cuestiones en juego se consideró permanentemente el sostenimiento de la vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso, triangulando las fuentes, los instrumentos, la información y la interpretación de los mismos

DESARROLLO

La realidad es compleja y está atravesada por diferentes factores tanto objetivos como subjetivos. Los hechos sociales involucran personas, instituciones, clases, estamentos, comunidades, actores que -desde diferentes parámetros culturales y sociales- se manifiestan a partir de lo que reconocen como realidad. Este reconocimiento se sustenta en representaciones de diferente naturaleza, de hecho, el conocimiento sobre el mundo que rodea a los individuos -inclusive el científico-, es siempre de carácter social.

Investigar es, en este contexto, asumir la precariedad del conocimiento. El investigador nunca alcanza a aprehender la realidad en su vasta dimensión, inclusive cuando posee herramientas metodológicas y teóricas que bien articuladas puedan permitirle un esfuerzo acertado. El carácter falible del conocimiento, no exime de construir esquemas interpretativos, categorías y teorías que permitan una mayor comprensión de la realidad social.

El análisis de la información aportada por el de campo da cuenta de diversos condicionantes en el ámbito escolar que muestran su carácter problemático, manifestándose en una lógica particular.

En principio y con la intención de producir ciertas conclusiones preliminares de esta investigación se extraen algunos párrafos de las entrevistas administradas a egresadas que dan cuenta de las dificultades que plantea la inserción laboral así como las que ellas ubican en la institución formadora.

Estos dichos expresan los temores con los que los egresados enfrentan sus primeras experiencias laborales. Temores que, en alguna medida pueden ser asociados a la natural inquietud que generan los cambios significativos que se producen en la vidas de los sujetos, y dan cuenta de una percepción de falencias en su formación. Una egresada manifiesta: **"Porque todavía me siento que estoy aprendiendo, porque mi formación no terminó cuando me recibí. Empecé a aprender ahora."** Podría tratarse de una representación típica de los recién egresados, pero los comentarios de los docentes de otras promociones también aluden a dificultades asociadas a debilidades en la formación, y ubicadas precisamente sobre ese vector, el de la competencia para producir acciones de enseñanza consistentes con el marco conceptual que se supone debería funcionar como soporte de las prácticas.

Otra egresada expresa: **"Tenemos herramientas pero necesitamos más. Yo creo... no sé...,** egresados de años anteriores**: "... yo siento que necesito mucho más".** Aparentemente, la realidad institucional en la que se insertan los egresados diferiría notablemente de las representaciones que sobre las escuelas y la tarea que en ellas se desarrolla circulan en los institutos, representaciones sobre las cuales se estructuran los procesos de formación. Tal sería el estado de las cosas, que al momento de enfrentar la primera experiencia como docentes, los egresados sentirían que no cuentan con las herramientas necesarias para convertirse en actores comprometidos en la transformación de una escuela que se reconoce socialmente en crisis. Así lo expresa una docente**: "...no solamente vas a enseñar, vas a escuchar, vas a atender las necesidades de los chicos, vas a atender las necesidades de la**

institución, vas a ver cómo se maneja la institución, qué piensa el director, cómo se maneja la dirección"

Si, como sostienen Inés Aguerrondo y Cecilia Braslavsky (2003), la formación que se requiere es la de profesionales capaces de introducir en el sistema educativo no ya reformas que intenten mejorar lo existente, sino que se comprometan profesionalmente en el cambio de paradigma, estaríamos ante la preocupante evidencia de que los jóvenes maestros, lejos de manifestarse como agentes activos de tal transformación, se mimetizan con la realidad institucional perdiendo capacidad innovadora. Claramente lo expresa una docente: **"…yo sinceramente he querido, a veces, cumplir con planes, proyectos, todo, que te enseñan en el instituto y te cuesta"**

Por otra parte, la bibliografía abordada y la información aportada de diversas fuentes durante la experiencia de investigación, dan cuenta de la complejidad del fenómeno, para el que pueden identificarse multiplicidad de causas.

Ello permite al equipo de investigación la elaboración de un marco conceptual sobre el "objeto de estudio", el cual se reelaborará y reconsiderará a lo largo del proceso de investigación en su confrontación empírica.

En la multiplicidad de causas y adhiriendo a Alliaud podemos afirmar que "reconocer la influencia que la escolaridad vivida representa para quienes se dedican a enseñar; algunos autores ampliaron el concepto de formación, remitiéndola a instancias que trascienden la preparación profesional y la prolongan en el tiempo. Desde estos planteos, la "biografía escolar", pasa a ser la primera fase de la formación docente"

En este sentido indagar en el campo laboral las historias de vida de docentes expertos nos ha permitido observar los grados de incidencia que las biografías escolares poseen al mismo tiempo que afirmar que el concepto de escolarización se inicia cuando cada uno de nosotros entra en contacto por primera vez con algún elemento que luego incorpora como propio de la escuela.

Ferry (1990) concibe la formación como un "*trayecto"* que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques

y personas. Para el autor, todas estas experiencias son "formativas" y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas. Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan *modelos de enseñanza,* adquieren esquemas prácticos de acción, construyen *esquemas sobre la vida escolar, etc.*

Enfrentados con esta cantidad de elementos extraídos de la vida escolar podemos entonces revisar el concepto de formación intentando a modo de avance de las conclusiones de nuestra investigación sostener que los noveles docentes se reinsertan en el sistema educativo desde la asunción de otro rol pero ya "formados", (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares por las cuales atravesaron su escolarización, no menos de quince años de experiencia escolar atravesada por las características de todos los niveles.

Ahora bien si a esto le agregamos las marcas características de cada institución escolar devenidas en organización, el desarrollo profesional se relaciona fuertemente con lo institucional, es decir con el micro contexto de realización, con los vínculos y las relaciones de todos los actores a través del compromiso colectivo. Implica en sí mismo una evolución en la dimensión didáctica (mejora del diseño, desarrollo y evaluación de los procesos educativos) y en la dimensión teórica (asentado en la investigación, reflexión sobre la práctica y un sistema de evaluación sobre ella).

¿Cuál es la importancia de considerar a la organización escolar como incidente y/o condicionante del desempeño del rol docente?

Lidia Fernández nos habla de los establecimientos escolares como

> *"... algo más que el espacio de concreción de lo instituido. Es también el ámbito donde lo instituido entra en juego con las tendencias, las fuerzas y los fenómenos instituyentes. Configura el lugar donde el individuo puede preguntarse acerca de la eficacia, la verdad, la justicia, la ética de lo establecido; puede cuestionarlo y proponerse su cambio."* (Fernández; 1998; p. 25).

Sin embargo, también advierte:

> *"En sistemas muy rígidos donde el cuestionamiento está prohibido, los hechos y los movimientos instituyentes se ven*

ahogados y, en general, hacen entradas bruscas y disruptivas en el escenario institucional"(Ibidem; p. 25)

Y más adelante expresa:

"... el drama que se desarrolla en el escenario de los establecimientos institucionales : la lucha entre tendencias a la exploración, la invención, la provocación de la realidad con su amenaza a nuestra seguridad, nuestra estabilidad, y la garantía de nuestros privilegios y las tendencias a la consolidación, la preservación, la cristalización de la realidad con su amenaza a nuestra inteligencia, nuestra autonomía, nuestra capacidad de asumir riesgos y nuestra posibilidad de crear proyectos..." (Ibidem, p. 26).

Los conceptos precedentes ponen en evidencia la ambivalencia de lo institucional como espacio de tensión entre la tendencia a la reproducción y la tendencia al cambio. Cabe interrogarse, frente al planteo de Fernández, acerca de la fragilidad de la posición de los docentes novatos, que pueden encontrar en las instituciones tanto el espacio para desplegar en la cotidianeidad las herramientas teóricas de las que se han apropiado en la formación como, por el contrario, sentir que no están en condiciones de proponer innovación alguna.

La institución se conforma, en ese momento, como marco envolvente de las prácticas, y particularmente para los docentes novatos, en contexto protector en el cual desarrollar sus primeras armas en la profesión, ponerse a prueba y recuperar la confianza en las propias posibilidades. En realidad, esta situación no es exclusiva de la profesión docente. Si analizamos con detenimiento, la mayor parte de las profesiones suponen un período de aprendizaje posterior al de la formación inicial. Probablemente porque la concepción tradicional y aún vigente de ésta privilegia el acopio de herramientas teóricas, es habitual que los egresados vivan su egreso como una instancia de crisis y vacío, en la que sienten que lo aprendido no es fácil de poner en práctica en la realidad, y que requieren de la expertez de otros colegas más experimentados que les vayan enseñando el camino. Tal es el caso de los médicos en las residencias, u otros profesionales que generalmente se inician como "aprendices" en el espacio institucional, público o privado, que les brindan colegas con conocimiento del oficio.

Lo problemático, en el caso en que nos ocupa, es que el relevo generacional, una vez producido el afianzamiento del perfil y concretada la construcción del rol, debiera ser el vehículo que garantizara la dinámica innovadora del ámbito educativo para producir la necesaria transformación que acompañe los procesos de cambio cultural que la involucran. Esto no sucede cuando las nuevas camadas asimilan lo que proponen sus antecesores sin capacidad para cuestionarlo y recrearlo, potenciando de este modo las tendencias reproductivas que, en definitiva, consolidan los desfasajes entre escuela y realidad.

La respuesta que propone a la organización escolar como el elemento que debiera plantear nuevos retos cada día y en el que el conocimiento es un factor clave, es el aprendizaje permanente en todos los niveles. Es un enfoque integrador, que incide tanto en personas como en el conjunto de elementos que estructuran a la escuela, como ejes del cambio organizativo. La escuela debe convertirse en una organización aprendedora, no se trata de modificar un sistema concreto, sino de aprender a gestionarla bajo unos parámetros diferentes desde todos los roles, sería posible afirmar que el ritmo al que los individuos y las organizaciones aprenden se convertiría en el eje de la innovación.

El reto al que se trata de hacer frente es la adaptación y el desarrollo continuo de las escuelas hacia el aprendizaje sostenido, entendiendo que el cambio implícito en la organización es una transformación a largo plazo que permitirá a los noveles docentes incorporar su bagaje de formación en prácticas innovadoras haciendo sentir de forma progresiva y reforzada los beneficios de dichas prácticas en las instituciones ya que son una nueva forma de entender y gestionar la escuela desde cada uno de los roles que se ponen en juego. Se trata de lograr nuevas formas de ser y trabajar que permitan:

- Ampliar su capacidad de innovación y creatividad
- Manejar apropiadamente el conocimiento
- Contar con personas dispuestas a hacer del aprendizaje una filosofía de vida.

Característica de esta escuela deberá ser el manejo efectivo del conocimiento, detección oportuna de necesidades y capacidad de innovación.

Para que esto sea posible, además, es necesario contar con el compromiso de los sujetos. Las historias de vida de los directores consultados hablan de un momento crucial en sus vidas profesionales en los que "se hacen cargo" de su decisión de ser docentes. Esto ocurre al margen de una definición vocacional inicial; frecuentemente, ésta no está presente, o no se manifiesta con claridad. Pero lo que sí se expresa, es que en algún momento de su temprano desarrollo profesional el sujeto toma conciencia de lo que ha elegido, se hace conciente de los compromisos y demandas que esta elección implica, y la reafirma. La reafirma atreviéndose a ser lo que es; es decir, a empeñarse en el esfuerzo de poner en sintonía lo que piensa, lo que dice y lo que hace: **"...me di cuenta de que lo primero que debía hacer era ponerme a estudiar, creo que fue una de las primeras demandas que la misma profesión me exigió. Estudiar a pesar de la formación, no sólo lo disciplinar, que por cierto creo fue más completo que en la actualidad, sino desde lo epistemológico, ideológico, ya que debía encontrar la esencia en mí que me diera el sustento teórico cuando me parara frente a un grupo de niños. Yo sabía que ante esta situación yo debía estar bastante segura de lo que iba a hacer..."** Otra directora expresa: **"XX me dio confianza en mí y me enseñó a mejorar los proyectos y me orientó en qué leer, de dónde obtener mejor información para los proyectos. Me estimuló a estudiar más y enmarcarme teóricamente."**

En verdad, las historias de vida también hablan de figuras relevantes que ayudan a construir este recorrido. A veces es un director, a veces un colega. **"Tuve compañeras docentes y la misma directora que me marcaron determinados modelos y que por ello mismo me llevaron a creer que debía indagar más..."**, afirma una directora. Y también prácticas institucionales: **"...la institución donde comencé a trabajar contaba con espacios institucionales fuera del horario escolar en los cuales el diálogo sobre las prácticas pedagógicas era moneda corriente, y ante esto yo me daba cuenta de que mi formación no me había preparado para discurrir sobre teoría y práctica, sobre la ideología que cada práctica conlleva..." "... no sólo depende de la propia iniciativa, sino también de las posibilidades que la escuela ofrezca a esos docentes cuando se insertan por**

primera vez, en favorecer la formación continua y no la pronta asimilación de rutinas institucionales (...) que pareciera ser resulta mucho más fácil."

En esta definición, finalmente, inciden con fuerza cuestiones axiológicas: **"Aún creo en ideales como la vocación, el compromiso, la responsabilidad..."**

Una primera aproximación a los resultados obtenidos a través de los instrumentos que nos permitieron recuperar las voces de los chicos hablan de cuestiones relacionadas con la actitud, por un lado, y la aptitud por otro. Los chicos coinciden en señalar que las maestras novatas tienen mejor humor, se identifican más con sus alumnos... y son más permisivas. Las expertas, según dicen, explican mejor. Pero no siempre están de buen talante, son más exigentes... y no se dejan engañar por los alumnos.

Primeras Conclusiones

De acuerdo a lo hasta aquí planteado, es preciso repensar la formación de profesores y los programas de perfeccionamiento, así como las formas dominantes de la enseñanza en el aula.

Algunas ideas que podrían abonar estos cambios en las aulas de formación se centrarían en analizar su función apoyándose en tres supuestos básicos:

- Los Institutos de Formación Docente no se pueden concebir como espacios únicos de abordaje a los contenidos de esta formación, sino considerar los campos de práctica como objetos de conocimiento y vivencia, siento esto indispensable.
- Precisamente por los cambios que la sociedad sufre a diario, los Institutos de Formación deberán repensar la instrumentación del futuro docente en este contexto y revalorizar los contenidos procedimentales y actitudinales como herramientas propicias para adaptarse activamente a nuevas situaciones sociales, culturales y científicas.
- Incluir los aportes de nuevas conceptualizaciones y teorías que sean confrontadas con la práctica real y concreta de las

instituciones que les abren las puertas, posibilitando la experiencia de observaciones y prácticas desde el inicio de la formación.

Se rescata la importancia del aporte de las instituciones que reciben a los estudiantes quienes son las que realmente permitirán al futuro docente, repensar su biografía escolar, reflexionar sobre su propia historia y optar por un modelo profesional distinto y acorde a las demandas del mundo en que vivimos y de la evolución científica que presenciamos en este siglo XXI.

Desde esta reflexión los Institutos de Formación Docente deberían replantearse la cuestión de la ¨Buena enseñanza¨ Litwin(1997), como propósito básico para el desarrollo de cualquier Plan de Estudios. La relación teoría práctica, como posibilidad de incorporación teórica para leer la práctica y cuestionarla desde las probables conexiones de los aprendizajes logrados para una toma de decisiones profesional, convierte a la cuestión en un objeto de conocimiento a construir con otros.

Para concluir se retoman los aportes del documento elaborado desde el nivel Nacional en tanto rescata dos condiciones básicas para pensar la formación docente: la práctica reflexiva y la implicación crítica.

"La práctica reflexiva supone la capacidad de innovar, de negociar y de regular las acciones docentes, en la medida en que implica la reflexión sobre la experiencia que favorece la construcción de nuevos saberes. La implicación crítica supone el compromiso de los docentes en el debate sobre el sentido político de la educación tanto en los niveles de gestión central, intermedio y local, como en las comunidades en relación con los fines de la educación, la democratización de la cultura y la gestión del sistema educativo en todas sus dimensiones".

Competencias profesionales en la Formación de docentes" Dirección Nacional de gestión curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Agosto 2002.

Asimismo y coherente con la anterior propuesta, dos ideas básicas , planteadas también por Philippe Perrenoud (2001), las cuales no remiten a competencias, sino a posturas fundamentales : práctica reflexiva e

implicación crítica, actuarían entonces como ejes rectores, entre otros por los siguientes fundamentos:

- Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.
- Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc..

Para concluir se selecciona una idea fuerte de este autor sobre el lugar del docente en la sociedad y su compromiso con el cambio, "**en tanto se piense la Formación Docente con capacidad transformadora y se pongan en claro, haciéndose explícitas, las concepciones sobre la escuela y su función social".** Cuestión ésta que deberá constituir el desafío de la formación de docentes: "No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera".Perrenoud (2001)

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, **A**. "Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar"; en: DAVINI, M C.(coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Eds.

BARBIER, J.M : Prácticas de formación. Ediciones Novedades Educativas. Argentina. 1999.

BIRGIN y otros: La Formación Docente. FLACSO. Troquel. Argentina. 1998

BLANCHARD LAVILLE, C: Saber y relación pedagógica. Ediciones Novedades Educativas. Argentina. 1996

CONTRERAS J. La autonomía del profesorado. Morata Ed. España 1997.

DUSCHASTZKY, S y SKLIAR, C "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas", en Cuadernos de Pedagogía, Rosario.

ENRIQUEZ, E: Breve galería de contra-modelos de perfiles de formadores. UBA. Fac. Filosofía y Letras. Mimeo. 1994.

ENRIQUEZ E: La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Ed. Novedades Educativas. Serie Los Documentos Nº 12. 2002.

EDELSTEIN, G.: El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente., en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Miño y Dávila. 2002.

EDELSTEIN, G., y Coria, A.: Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz. 1995.

FERNÁNDEZ, A. M.: El análisis de lo institucional en la escuela. Argentina. Paidós Cuestiones de educación, 1998.

FERRY, G: Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas. Argentina. 1997.

FILLOUX, J: Intersubjetividad y Formación. Ediciones Novedades Educativas. Argentina. 1996

GARAY, L: Algunos conceptos para analizar instituciones educativas, Argentina, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, 2000.

GARAY L.: Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones. Escuela de Ciencias de la Educación. UNCórdoba**.** 1994.

MEIREU, P : Frankenstein Educador Laertes, Barcelona. 2001.

PERRENOUD, P: "La formación de los docentes en el siglo XXI", Universidad de Ginebra, 2001.

SKLIAR, C.: ¿y si el otro no estuviera ahí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila. Bs. As. 2002.

SOUTO, M y otros: Grupos y Dispositivos de formación**.** Facultad de Filosofía y Letras -UBA. Ed. Novedades Educativas. Serie Los Documentos Nº 10