

CAPÍTULO 3

Desarrollo profesional y aprendizaje de los alumnos

Martha Ardiles¹

Colaboradoras: Silvana Durilén; Paula Schargorodsky; Gabriela Demaría; Florencia Constable; Ana Lía Pautaso.

“Pero en esta aventura (del aprendizaje), los dos compañeros no están nunca verdaderamente solos y sus relaciones están siempre mediatizadas [...] siempre hay disimulado detrás de los “objetos para aprender” como el libro, la película o el programa informático, un “formador”, es decir, alguien que deliberadamente o a su pesar, organiza estímulos y propone experiencias”.

Philippe Meirieu (2001: 117)

*“En todas las profecías
Está escrita la destrucción del mundo...
Pero los siglos y la vida
que siempre se renueva
engendraron también una generación
de amadores y soñadores”*

Gioconda Belli

Los portadores de sueños (2011: 57)

Introducción

¹ Martha Ardiles. Profesora por concurso de la Cátedra Didáctica Especial para el área de los profesorados en la FFyH de la Universidad Nacional de Córdoba. Asesora Pedagógica de la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano” de la misma Universidad. Ex Directora del ISFD Dante Alighieri de Carlos Paz, Córdoba. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Sociales. UNC. Doctoranda en Ciencias de la Educación, UNC. Directora y co-directora de Proyectos de investigación relacionados con la Formación de los docentes en ejercicio de su trabajo.

mardiles@arnet.com.ar

El trabajo que aquí se expone surge en el marco de un proyecto de investigación sobre la formación docente y el desarrollo profesional, en el que participa este equipo junto a pedagogos de Argentina y de países latinoamericanos como Chile y Uruguay y se inscribe dentro de la línea de indagación llamada Formación Docente Articulada (FODA). Bajo esta denominación se designa al dispositivo articulador que vincula: la **formación docente** (profesores), el **desarrollo profesional** (graduados -que siendo profesores del secundario se incluyen en los procesos de mejora) y **estudiantes de nivel medio** -los sujetos que aprenden. De tal modo se ligan niveles educativos, formación y desarrollo profesional y especialmente se articulan docencia e investigación². Dentro de este dispositivo nace otro: el DAC³ (Pruzzo, V.1990); que constituye un Dispositivo de análisis de clases, como estrategia metodológica para la reflexión, la comprensión y el cambio.

Teniendo en cuenta ambos dispositivos de análisis, la presentación que se realiza pretende mostrar una experiencia de Desarrollo Profesional de docentes en ejercicio de su profesión a través de la Investigación-acción, realizada en una escuela pre-universitaria de la UNC, entre los años 2011 y 2012, aún no concluida.

Partiendo de la premisa de que las experiencias reflexivas de los profesores impactan en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, se propuso indagar la relación entre estas dimensiones intentando dar cuenta de la configuración particular que adoptan las prácticas de enseñanza cuando su finalidad (y preocupación) es promover aprendizajes relevantes y duraderos.

Adoptando un enfoque cualitativo de trabajo, la FODA es un dispositivo que permite abordar la articulación de culturas colaborativas al interior de las escuelas proponiéndose la mejora en la calidad de los aprendizajes.

Se toma distancia del enfoque sobre la formación en ejercicio de los profesores que en las últimas décadas apelaron a sistemas de capacitación masiva, respetando una estructura piramidal, con fuertes medidas de descentralización. Esta formación llevó diversos nombres según el momento histórico en el que se desplegó: capacitación docente, actualización, perfeccionamiento, desarrollo profesional, formación docente continua. En este caso hablamos de desarrollo profesional colaborativo con los docentes

en el ejercicio de su trabajo, recuperando saberes experienciales y pedagógico-didácticos, lo que devuelve al docente un profesionalismo crítico.

En este sentido se recupera la FODA como una línea de trabajo que aborda el Desarrollo Profesional de los docentes intentando despejar cuestiones vinculadas al conocimiento y acción en el aula y en la escuela, respetando el trabajo genuino de los profesores, tomando distancia de posiciones tecnocráticas que aún conviven con prácticas emancipatorias.

Planteamiento del problema

La formación inicial y continua de los docentes, su incidencia en la calidad de las prácticas educativas y en el aprendizaje de los alumnos es uno de los temas que presenta gran desafío en la discusión pedagógica actual.

El nuevo orden mundial basado en el valor estratégico del conocimiento nos invita a un profundo trabajo pedagógico y de investigación sobre las prácticas. En este marco la profesionalización de los docentes es una exigencia en la gestión de la enseñanza, en las escuelas y en los cambios que el día a día nos exige.

Los profesores son quienes ayudan a los “otros”, en este caso los alumnos, en la promoción de su condición humana; los apoyan también para que desplieguen sus mejores posibilidades y se integren crítica y creativamente en el mundo de la cultura. Por lo que el análisis reflexivo de la práctica profesoral, entendida ética, política y socialmente relevante, permitirá poder abordarla en su complejidad. Consideramos estas cuestiones de vital importancia, especialmente para aportar a una teoría de la enseñanza.

Los trabajos de Zeichner (1993); Davini (1995); Leite Méndez (2007); Marcelo (2009), Edelstein (2011) entre otros, vienen mostrando una impronta “casuística” en la formación, por lo que el proceso de inducción a la práctica no puede ser desatendido en las escuelas especialmente vinculado al escenario institucional y al contexto social.

La docencia, tal como lo vienen demostrando otras investigaciones (Hargreaves, 2005), es un trabajo aislado con débiles controles, y atravesado por relaciones de poder que son necesarias develar para ocuparse críticamente de ellas. La autonomía de los docentes y su capacidad para tomar decisiones son un avance indiscutible para la teoría didáctica. Carlos Marcelo y Denise Vaillant, quienes han estudiado experiencias de Desarrollo Profesional en América Latina (2009), expresan que *“estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podría resultar suficiente para ejercer el trabajo docente”* (Marcelo y Vaillant, 2009: 75).

En la misma línea cuando Giroux (1997) habla del trabajo de los profesores enuncia que es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor. En este sentido la proletarización docente (Densmore, 1990) es una dimensión a tener presente a la hora de revisar las prácticas para poder leerlas en clave de trabajo docente y en una trama construida histórica y socialmente, escenario en el que los alumnos aprenden y los profesores se forman en el ejercicio continuo de su trabajo.

En ese marco y para este caso se formulan los siguientes interrogantes:

¿Qué configuración particular adoptan las prácticas de enseñanza cuando su finalidad (y preocupación) es promover aprendizajes relevantes y duraderos?

¿Qué experiencias de aprendizaje se promueven bajo estas configuraciones particulares?

¿Cómo influyen las condiciones áulicas e institucionales en esas prácticas de enseñanza y aprendizaje en un espacio como el de taller?

¿Cómo activar procesos compartidos, reflexivos y críticos a fin de identificar cuestiones susceptibles de mejoras?

En este punto nos ayuda el concepto de Desarrollo Profesional que entendemos responde a las necesidades del profesorado y a su acción en los escenarios de trabajo. Éste se produce, dice Graciela Lombardi (2012) cuando se construye conocimiento relativo a la práctica propia o de los demás, trabajando en el contexto de comunidades docentes que teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Por lo que, para esta indagación se trabaja en el espacio de enseñanza y de aprendizaje establecido para el desarrollo de un Taller de Antropología en una Escuela Secundaria pre-universitaria, conformando una comunidad de aprendizaje entre el profesor, el adscripto al taller, las profesoras investigadoras y los mismos estudiantes.

A través de encuentros “colaborativos” y el análisis de eventos reconstruidos como caso creemos que es posible revisar para su análisis las interacciones que nos posibilitan adentrarnos en la formación (en ejercicio) de los docentes y en los aprendizajes de los alumnos con la finalidad de mejorar las propuestas de enseñanza, y de este modo, la calidad de los aprendizajes.

Encuadre conceptual

¿Desde dónde pensar la mejora de las propuestas de enseñanza?

El conocimiento no es independiente de la forma en que es presentado.

“La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciendo un nuevo contenido que resulta de la síntesis entre ambos. A su vez, la presentación del conocimiento en distintas formas tiene consecuencias en las relaciones de los sujetos con el conocimiento y en su grado de apropiación. [...] El concepto de forma de conocimiento permite describir la existencia material y social del conocimiento en la escuela. Intentando a través de él no abstraer el contenido de la clase de la forma de enseñanza ni de la relación maestro – alumnos, sino describir estas dimensiones en su interrelación (Edwards, 1995:77).

Este concepto se revela potente para pensar el análisis del conocimiento y su forma de presentación en el espacio del taller en tanto permite la problematización del conocimiento, elemento constitutivo de la situación didáctica que se configura en la clase. Asimismo, posibilita develar la lógica del contenido y la lógica de la interacción que se articulan en los procesos de transmisión que se concretizan en dicho espacio.

En este sentido el taller como dispositivo metodológico implica una metodología abierta de carácter heurístico que centra el proceso de enseñanza en la actividad del sujeto, en su labor indagadora, en sus propios recorridos y decisiones; por ello, el papel del enseñante resulta más complejo por distintas razones. Por una parte, necesita ser un

facilitador, es decir una persona con capacidad de establecer relaciones entre los estudiantes, las tareas y los recursos disponibles. Por otra, necesita ser un mediador ante la posibilidad de que surjan dificultades o conflictos frente a las tareas de aprendizaje. Y por último requiere, en la medida en que supone el trabajo conjunto con otros, habilidades y predisposición para co- actuar y cooperar.

Atendiendo a estas habilidades y reconociendo el carácter social y situado del aprendizaje, el grupo se agrega como parte del dispositivo metodológico, en tanto se propicia una construcción conjunta de los sujetos que participan en la situación, donde cada participante asume su ritmo y estilo y despliega sus potencialidades desde un trabajo autónomo orientado al logro de metas comunes a través de la negociación, el diálogo y la colaboración.

El componente dialógico del agrupamiento, facilita el desarrollo de procesos cognitivos de diferente nivel de complejidad, así como la aplicación de procesos metacognitivos, donde la colaboración potencia resultados y estimula la creatividad y el trabajo con otros.

La asunción/adopción del taller como metodología se asienta en una concepción que entiende que el aprendizaje relevante y genuino, orientado a cambios duraderos en la cognición y que activa procesos de naturaleza cognitiva pero también emocional y afectiva, se consigue a través de la actividad y la participación, y no sólo de la escucha de palabras bajo una actitud pasiva y contemplativa. Para esto resulta necesario la creación de contextos significativos, que tengan sentido como experiencia y que como sujetos, algo nos pase, algo pase por nosotros y deje huellas.

Esta forma de entender el aprendizaje permite afirmar que la implementación de un taller bajo determinadas condiciones, puede contribuir a la generación de lo que Woods (1997) denominó “experiencias críticas”. Entendiendo por esto aquellas propuestas pedagógicas que resultan claves, cruciales y decisivas tanto para el profesor (en sí mismo y para su profesionalización) como para el aprendizaje de los alumnos.

Estas experiencias dan lugar al “aprendizaje real” aquel que se construye desde de las motivaciones de los estudiantes, sobre sus estructuras cognitivas y a partir de sus

acciones, lo que supone la consideración de los sujetos desde una perspectiva integral por la cual el sentir (motivos e intereses), el hacer (acción) y el pensar (estructuras cognitivas) se articulan. En ese marco se pone especial énfasis en el abordaje de un problema real o en un tema de gran importancia, lo que implica un trabajo cuidadoso e ingeniosamente estructurado y el desarrollo de la autodisciplina. Enseñar a los estudiantes *acerca de un tema*, no es lo mismo que alentarlos, por ejemplo a ser escritores creativos, científicos o historiadores.

Ahora bien y retomando las ideas de según la propuesta de Woods, es preciso tener en cuenta que esas experiencias sólo pueden convertirse en “incidentes críticos” después, es decir retrospectivamente. Eso supone el posicionamiento del profesor como “practicante reflexivo” (Schon, 1983), lo que conlleva al decir de este autor, la “proyección de un ojo crítico sobre su trabajo”. En la misma línea Eisner (1998) refiere a un “ojo ilustrado” para ver aquellos aspectos sutiles y complejos; entendemos que la mirada del observador es una mirada que se construye y este proceso se realiza desde una perspectiva particular.

Habilitar la escucha de los integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje es una apuesta diferente a la capacitación mirada desde el déficit, desde lo que no se tiene. Habilita una mirada desde el trabajo docente como “oficio”, ahí cuando éste se construye en el encuentro con los otros.

También seguimos a Charlot (2007) ahí cuando dice que la palabra “fracaso escolar” es una idea socio-mediática, cargada sobre los sujetos de aprendizaje; cuando en realidad estaríamos hablando de sujetos que no han logrado los resultados esperados, no porque no puedan o no estén en condiciones de querer aprender esos contenidos en la escuela, sino porque –continuando con las ideas del mencionado investigador– se abre un horizonte conceptual, “clave preciosa” para dar cuenta de lo que pasa cotidianamente en las aulas, al expresar que la relación con el saber es antes que nada una “relación con uno mismo”, “una relación con el mundo”, con “el lenguaje” y con el “tiempo”, y agregamos con el espacio.

Por lo que, abrir posibilidades de resubjetivación entre el saber y su lugar de enunciación, nos parece además de imprescindible, una posición ética irrenunciable en términos de formación de los docentes.

Encuadre metodológico

A los fines de este trabajo se realizó el recorte de la unidad de estudio, en este caso una escuela preuniversitaria (ESCMB) y la unidad de análisis, el aula del taller de Antropología, en un espacio y tiempo para documentar situaciones y procesos concretos, aceptando con humildad la precisión de Borges (1960) cuando dice “de nada sirve trazar un mapa del tamaño del mundo”.

El trabajo de investigación desarrollado se enmarcó en un enfoque cualitativo, entendiéndose por ello, un estudio que tiende a la comprensión e interpretación de los fenómenos y acontecimientos sociales y no a la búsqueda de explicaciones de carácter general o universal.

Se seleccionó la metodología basada en el estudio de casos⁴ dado que, la comprensión del mismo supone un interés instrumental para el conocimiento de una problemática más general, al explorarla y caracterizarla en su singularidad y especificidad.

El estudio de caso se realizó a través de la metodología de investigación-acción. Esta metodología se desarrolla generando y transfiriendo conocimientos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El concepto refiere a estudiar las intervenciones de los docentes sin una mirada “evaluativa”, se pretende construir conocimiento en forma conjunta. El conocimiento, la mejora y la colaboración son las claves de esta posición desde la década de los 40, cuando inician sus primeras actividades, luego de la segunda guerra mundial, en el campo de la salud.

En este tiempo se pusieron en tensión la corriente que sostenía el modelo Investigación, Desarrollo y Difusión, alejado de premisas de la Investigación Acción: reflexión, autogestión, creatividad. Carr y Kemmis (1988) reivindican la docencia como profesión, a partir de indagaciones de trabajos recopilados desde los 70 en los cuales los profesores estaban ya implicados en tomar decisiones e investigar. Ello abre un camino

hacia lo práctico y deliberativo, lo que provoca a la vez una discusión al interior de la academia sobre la posibilidad de investigación de los profesores tan implicados con la práctica. Stenhouse (1985) en esta línea reivindica al profesor como investigador, recuperando los trabajos de Elliot (1991) en Gran Bretaña.

En España, Juana Sancho y Fernando Hernández (1989) rescatan con fuerza el valor de los agentes sociales, los profesores y los maestros que son, según sus palabras, quienes llevan a cabo el trabajo duro con pocas compensaciones y reconocimiento.

Para J. Elliot (1991), mejorar la práctica es hacerla más educativa y ello conlleva también a que se desarrollen profesionalmente los docentes. El estudio de caso, tomando como referencia la investigación acción, en Latinoamérica recuperó la perspectiva del trabajo freireano, como así también el de Fals Borda, entre otros. También los trabajos de Vilma Pruzzo (1999) en Argentina son un referente insoslayable, ya que nos muestran las posibilidades del Desarrollo Profesional para meterse en las entrañas del conocimiento local con la intención de mejorar las prácticas.

Estas revisiones conceptuales nos permitieron ubicarnos en el trabajo de campo para relevar información respecto del tema y problema a indagar. La utilización de la observación como instrumento de recolección de datos adquirió sentido por proporcionar una vía de acceso al objeto estudiado.

Otro instrumento utilizado fue la entrevista por el hecho de considerarla una herramienta valiosa para acceder a información referida a percepciones, creencias, motivaciones, sentimientos, actitudes y modos de atribuir significados a las prácticas. La narración colabora en el encuentro de la historia social y colectiva, con la personal, tal como nos explica Rivas Flores (2009), lo cual se constituye de interés para este trabajo al entender que las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje son prácticas sociales históricamente situadas y determinadas. Además se consultó y analizó material documental disponible en la institución de tal manera que pudiera contribuir a la construcción del objeto de estudio.

Se trabajó con los siguientes momentos e instrumentos: las clases del profesor, su posterior desgrabación y transformación de la misma en texto escrito para su análisis.

La elaboración de una estructura conceptual de la misma (a partir de la observación de clase), una entrevista a posteriori con el profesor, otra con el adscripto, un grupo focal con los alumnos y el análisis de la propuesta de enseñanza del profesor, una guía de trabajo. Esto fue acompañado por un registro etnográfico que complementó la información recabada.

El Taller de Antropología: un estudio de caso

Respecto al espacio curricular trabajado, el mismo se enmarca en un plan de estudio de 8 años de duración, donde los estudiantes ingresan con 11 años de edad. Dicho plan, organizado en dos ciclos, Ciclo de Formación General (de 1er. año a 4to. año) y el Ciclo de Formación Orientada (de 5to. año a 8vo año), ofrece tres Orientaciones: una en Ciencias Naturales, otra en Humanidades y Ciencias Sociales y la tercera en Economía y Gestión de las Organizaciones, a través de las cuales los estudiantes se van especializando e intensifican su formación en una tecnicatura cursada el último año⁵.

El diseño curricular institucional contempla dos tipos de espacios de formación, diferenciados por la modalidad de trabajo y los objetivos generales: las asignaturas y los Talleres de Integración Curricular (TIC). Estos últimos se centran en capacitar a los alumnos en distintas modalidades de producción intelectual y adquisición de conocimientos a través del hacer, el investigar y el comunicar.

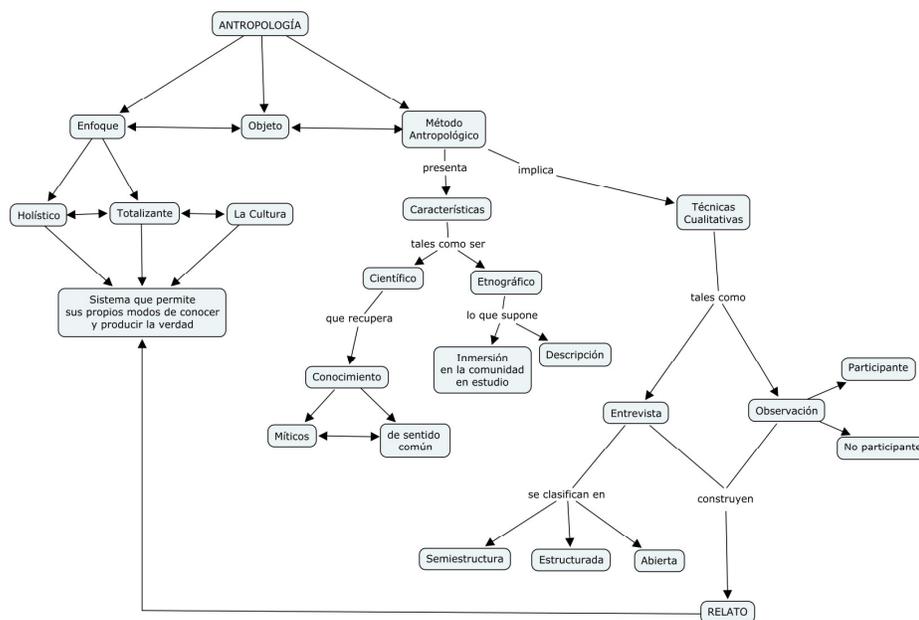
El caso que nos convoca se ubica en el 6to. año, en el espacio del Taller de Integración Curricular de la Orientación de Humanidades y Ciencias Sociales con eje en *Antropología Cultural*. En este momento, y luego de dos años de tránsito por espacios como los talleres orientados, los alumnos cuentan con algunos insumos sustantivos y sintácticos que les permiten problematizar y estudiar distintas situaciones socioculturales. En particular este taller, con una carga horaria de 4 hs. cátedra (de 40 minutos cada una) semanales, aborda durante el primer cuatrimestre del año y con todo el grupo clase, distintos conceptos y teorías antropológicas. El segundo cuatrimestre lo destina a llevar adelante y desarrollar el trabajo de investigación que cada grupo de alumnos (de entre 4 a 6 integrantes) abordará de acuerdo a la temática propuesta por los

docentes o elegida por ellos, y al problema planteado. Cabe aclarar que los estudiantes, previo a 6to. año, cursaron un TIC cuatrimestral en 4to. año con eje en *Ciencias Sociales* y un TIC orientado anual en 5to. año con eje en *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*.

La estructuración conceptual de una clase del Taller de Antropología: una configuración particular de forma y contenido.

En este apartado vamos a mostrar los conceptos trabajados en la clase y las interrelaciones planteadas por el docente. Luego, la configuración que se fue planteando en su desarrollo.

El siguiente mapa muestra esa estructura de conceptos:



En esta clase pudimos observar que la configuración se sostiene en el diálogo y en un "clima afectivo" abierto a la participación. Max van Manen (2004) expresa que “también las escuelas tienen su atmósfera”. En la vida cotidiana de la escuela se siente ese clima cuando se la habita en sus clases y en sus innumerables actividades no formales y periescolares. La vida en las aulas, estudiada a través de investigaciones como las de Phillip Jackson (1999) y, presentadas a través de fragmentos de la poética por otros intelectuales, tales como Carlos Lomas (2003) es a veces un lugar extraño,

lleno de peligros, o puede crear una atmósfera que inspire seguridad y confianza, “ *un lugar donde se aprenden y olvidan cosas, donde se aprueban y suspenden exámenes, donde se difunden algunos saberes y donde se adquieren algunas destrezas... lugar donde emerge el llanto, donde se sufre el fracaso y se goza el placer del éxito*”.(Lomas, 2003 : 17)

En las interacciones didácticas del caso en estudio, el docente utiliza una construcción metodológica centrada en la exposición dialogada. El profesor asume con propiedad una metodología criticada por su simplificación abusiva; se ha usado por mucho tiempo en la escuela la exposición para transmitir información con una visión bancaria, al decir de Freire (1992), y se negó la posibilidad misma de exponer para explicar y hacer de este modo más comprensible un contenido curricular complejo.

En esta configuración de la clase de Antropología, el profesor expone y son los alumnos los que hacen las preguntas e inician el diálogo. Decimos que éste incluye a dos o más personas y se caracteriza por un clima de participación abierta de cualquiera de sus intervinientes. El diálogo pedagógico es guiado en el evento observado por una insistencia en el descubrimiento, por la voluntad de los alumnos de participar.

Si recorremos la colección de DAC en los trabajos de Pruzzo, podemos advertir que la pregunta sale siempre del profesor en forma radial (el centro es siempre el docente y podríamos representar la clase con un círculo en donde el docente es el centro y cada alumno se ubica en la circunferencia, la interacción es el radio que va del centro hacia la circunferencia). En este sentido no existe conversación o diálogo a pesar de que tanto énfasis se está poniendo en el interrogatorio, y hay un receptor que es siempre el alumno con un rol eminentemente pasivo.

No es el caso que nos ocupa aquí: en el DAC de Antropología, hay intercambios que garantizan una conversación persistente, cruce de preocupaciones, relaciones que atienden también a los intereses y motivaciones de los alumnos. Hay distribución de poder en relaciones de reciprocidad: la toma de la palabra está distribuida, lo que implica una buena enseñanza y aprendizaje de civismo. El diálogo supone intercambios que garantizan un flujo de conversación constante.

En esta perspectiva es el único caso con el que contamos en la casuística de Pruzzo y en una escuela secundaria. Los eventos estudiados según los testimonios anteriores muestran un tipo de interrogatorio de “preguntas cerradas” y tienen una única respuesta que está en el libro o la fotocopia. En este análisis del Taller de Antropología advertimos que hay muchas preguntas de los alumnos, y una relación de reciprocidad, lo que nos habilita el análisis de la motivación.

Según los motivos intrínsecos de los que habla Bruner (1998) se han activado intereses a partir de la "conversación" despertando la "curiosidad" lo que crea un clima cognitivo muy positivo y muy propicio para incluir una construcción metodológica centrada en el aprendizaje a través de problemas o metodología investigativa. Durante siglos se ha pensado que es la razón la que ordena la clase. Estudios recientes como los de Abramowski (2010) muestran cómo se ha trabajado en el desarrollo de la escolarización para descalificar los afectos y las pasiones en la clase. No es este el caso, el clima afectivo se desprende de todos, de docentes (profesor y adscripto) y de alumnos.

La mediación de los otros y con los otros en el sentido vigotskyano del concepto está arraigada en estas relaciones sociales, que aquí se establecen mediadas por la palabra e instrumentos creados a tal fin por el profesor, como la “guía de trabajo”, que provoca relaciones dialécticas entre lo individual y lo social, especialmente cuando se desarrolle cada proyecto de investigación grupal en el segundo momento del Taller.

El taller: una experiencia crítica para los alumnos

Woods (1997) ha indagado, desde una perspectiva etnográfica, sobre las “experiencias críticas” señalando que las mismas dan lugar al “aprendizaje real”; aquel que se construye desde de las motivaciones de los estudiantes, sobre sus estructuras cognitivas y a partir de sus acciones. Como afirma un alumno entrevistado en el grupo focal, “... sí, eso nos sirvió a nosotros que trabajamos inmigrantes, y saber que te vas a encontrar con algo distinto de lo que vas a buscar. A mí me tocó hacer una entrevista que iba a buscar que reafirmaran nuestra hipótesis y estuve como tres horas hablando porque me fascinó”

El “agente crítico”, en este caso el profesor, es decisivo en el enfoque de análisis de Woods, ahí cuando el docente promueve y hace frente a dificultades considerables de la complejidad e inmediatez de las prácticas. Distanciados de una propuesta meramente técnica, estos mediadores proponen, acercan, resuelven dificultades. En palabras de los alumnos: “ *en nuestro grupo también, personalmente en base a la lectura que te proponían y el marco teórico que te proponían y en base a eso hagas tu trabajo además de eso tanto Paco como Yair nos acercaron mucho material de trabajo, nosotros trabajamos con un tema de mucha actualidad como es los medios de comunicación .*”

En las experiencias críticas se pone especial énfasis en la realidad: en un problema real y en el trabajo colectivo. Continúa el mismo alumno: “*y ... fue nuestro tema , tema que hoy en día se está discutiendo un montón, y en base a eso nos sirvió muchísimo el taller. Primero para avanzar nosotros en la lectura, leímos cosas muy interesantes que no todas quedaron reflejadas en el trabajo por una cuestión de tiempo; pero en enriquecimiento personal nos sirvió un montón. Además también para involucrarnos en el tema de la actualidad, hoy nos sirve para que al estar parados ante un medio de comunicación, (podamos) tener una mirada crítica.*”

El enfoque crítico está centrado en la persona y en el conocimiento, con un estilo de participación democrática, donde se pone de relieve la colaboración, más que la competencia; donde es posible trabajar por parejas, o en grupos: “*haber hecho el taller, personalmente en mi grupo del trabajo, me sirvió mucho; aprendí mucho. Nosotros trabajamos con el tema de las trabajadoras sexuales y Paco nos hablaba mucho de lo que él conocía, de anécdotas. Hicimos una entrevista con una trabajadora sexual: fue muy fuerte, muy enriquecedor.*”

Marca el final de la experiencia crítica, para Woods, *la celebración*: exhibición del video, presentación de una revista, lanzamiento de un Proyecto. La celebración es la puesta en escena de la idea que ayudó a estructurar toda la experiencia: es algo de lo que alegrarse de antemano y ayuda a mantener viva la motivación. La experiencia concretada por los alumnos, fue reconocida y valorada por los mediadores: “*a mí lo que me gustó al final (del trabajo), es que Paco nos reconoció el trabajo: el nuestro le gustó mucho*” y otro estudiante agrega “*lo que nos marcó mucho, fue salir afuera y hacer el*

trabajo de campo y empezar a trabajar con otra gente, escuchar otras realidades eso es como que te agarra y te mete en tu trabajo”.

Sin embargo observamos hipotéticamente que estuvo en riesgo justamente “*la celebración*”, porque la discusión final intergrupal y alguna forma de puesta en escena de los alumnos ante la comunidad, han quedado pendientes en esta ocasión.

Reflexiones desde y en la práctica

El profesor explica que en la primera parte del Taller se “*dan las herramientas teóricas*” y “*en la segunda se desarrolla la práctica*”. También expresa, “*antes empezábamos con las dos cosas juntas, en simultáneo*”, pero después advirtieron que “*era una situación de incertidumbre permanente*”, porque algunos alumnos querían empezar hacer el trabajo, otros del grupo querían la parte teórica y al final “*se nos iba la mitad del tiempo discutiendo qué hacer*”. Entonces, el profesor resolvió “*que como la Antropología es una disciplina nueva para ellos, vamos a dedicar la primera mitad del año a esto; una vez que vimos la parte teórica, después todas las clases van a ser dedicadas a la parte práctica. Y entonces, bueno, el taller quedó dividido en esas dos partes*”. Mientras tanto en informática en el primer cuatrimestre, van aprendiendo hacer búsquedas, y eso se va complementando y hasta ahora funciona bien. El profesor entiende que la teoría antropológica está en primer lugar.

En este esquema el profesor también advierte que hay problemas sobre el final del Taller, dice que al final no se pueden socializar los trabajos *porque cuando ellos están entregando ya se terminan las clases*”. Sigue reflexionando, “*lo que sí habría que pensar, ya lo hemos hablado con el adscripto es lo de la puesta en común. De que antes de que entreguen, cada grupo hable diez minutos de su trabajo, y a eso no lo hemos hecho. Y tiene que ver (con) que si lo hacemos al final, no se puede; hay que hacerlo en el transcurso, por ejemplo después que hayan hecho el segundo informe*”. En otra instancia dice: “*pero eso bueno, habrá que hacer algo ahí, habrá que crear una instancia en algún momento dado, ver cuándo conviene. Eso me parece como una carencia*”.

Estas reflexiones del docente instalan la cuestión en la relación entre la teoría y la práctica. El adscripto también describe su trabajo y su participación, exponiendo sus reflexiones y algunas posibilidades de cambio. Al repasar algunos temas elegidos, agrega comentarios que amplían y profundizan su propia mirada con respecto a la segunda parte del Taller: *“El que más tengo presente fue este (trabajo) que te digo acerca del sujeto peligroso, porque se involucraban directamente con el campo del cual provengo, que es el de los estudios del discurso. Porque ellos lo que hacían era analizar el modo cómo, desde los diarios y desde revistas contraculturales (como por ejemplo La Luciérnaga) se construyen discursos acerca de la peligrosidad. Y entonces trabajaban con noticias, con crónicas. Tuvieron entrevistas con las profesoras Flores, y Mirta Antonelli, trabajaron el tema de los discursos en la Facultad con profesores que investigaban en aquel momento, una cosa muy parecida también.”*

También expresa cómo los acompaña, y de alguna manera analiza las posibilidades que abre la Adscripción que realiza en esta escuela: *“Yo fui el que les hice el contacto con todos ellos y de alguna manera los introduje en un campo del conocimiento al que ellos todavía no habían tenido un acceso, al menos pleno.(...) todavía no se habían aproximado de manera académica. Estuvo muy interesante porque pudimos ingresar a ese terreno”*.

En cuanto a la relación teoría/ práctica del Taller, reflexiona y entonces propone: *“quizás podría hacerse un trabajo un poco más interrelacionado, en el sentido de ver cuáles son los intereses de los estudiantes, y a partir de eso seleccionar qué teorías se van a trabajar. De manera tal que, lo que los alumnos ven como desarrollo teórico, les sirva para desarrollar los trabajos. Y que no sean dos partes de la materia, como si fueran casi, dos materias distintas”*.

A modo de cierre, el profesor responsable del curso, en instancia de reflexión y diálogo posterior con una de las investigadoras admite la dificultad y la necesidad de lograr la “celebración” /dice: *“Habría que buscarle una vuelta a este final. Lo pienso y me cuesta. Ahora las TICs están en la escuela, quizá subir todos los trabajos, cuando estén terminados, a un aula virtual. Pero eso creo que tendría un problema, sólo los alumnos que estén muy interesados los leerían y los que lo lean, lo harían en una*

instancia muy solitaria, no habría discusión con los otros grupos, no sé, creo que tenemos que seguir pensándolo”.

El adscripto también describe su trabajo y su participación, exponiendo sus reflexiones y algunas posibilidades de cambio. Repasa algunos temas elegidos *“Hubo un grupo que trabajó la cuestión de la discriminación a personas, sobre todo bolivianas, en Córdoba. Y trabajó con entrevistas a miembros de la comunidad boliviana y a gente que trabaja en el (INADI)”, “otro grupo trabajó con la construcción del sujeto peligroso en los medios de comunicación”;* y detalla con más precisión: *“Otros trabajaron la violencia que se transmite desde la televisión. Un grupo trabajó el tema de la prostitución. ¿Cómo se autoperciben las prostitutas en Córdoba? Trabajaron con gente de AMAR que es el gremio de gente que emplea a las trabajadoras sexuales”.*

También expresa cómo los acompaña, y de alguna manera analiza las posibilidades que abre la Adscripción que realiza en esta escuela: *“Yo fui el que les hice el contacto con todos ellos y de alguna manera los introduje en un campo del conocimiento al que ellos todavía no habían tenido un acceso, al menos pleno. Si bien algunas cosas les sonaban, sobre todo con un clima cultural que tiene que ver con la crítica a los medios, todavía no se habían aproximado de manera académica. Estuvo muy interesante porque pudimos ingresar a ese terreno”.*

En cuanto a la relación teoría/ práctica del Taller, reflexiona *“Por ahí me parece que dedicar un cuatrimestre, y un poco del segundo, a un desarrollo teórico que está muy desligado de lo que ellos después van a trabajar, es un problema. Pero me parece que el problema tiene que ver con lo que se elige para desarrollar el aspecto teórico”.* Y entonces propone *“quizás podría hacerse un trabajo un poco más interrelacionado, en el sentido de ver cuáles son los intereses de los estudiantes, y a partir de eso seleccionar qué teorías se van a trabajar. De manera tal que, lo que los alumnos ven como desarrollo teórico, les sirva para desarrollar los trabajos. Y que no sean dos partes de la materia, como si fueran casi, dos materias distintas”.*

Y en relación a la tensión teoría/práctica del Taller expresa: *“yo no creo en el diario piagetiano acerca de que el niño descubrirá solo, a partir del contacto espontáneo con el objeto. Creo en el desarrollo teórico. Por ahí me parece que dedicar un cuatrimestre, y un poco del segundo, a un desarrollo teórico que está muy desligado de lo que ellos después van a trabajar, es un problema. Pero me parece que el problema tiene que ver con lo que se elige para desarrollar el aspecto teórico”*.

Y entonces propone:

“Quizás podría hacerse un trabajo un poco más interrelacionado, en el sentido de ver cuáles son los intereses de los estudiantes, y a partir de eso seleccionar qué teorías van a trabajar. De manera tal que, lo que los alumnos ven como desarrollo teórico, les sirva para desarrollar los trabajos. Y que no sean dos partes de la materia, como si fueran casi, dos materias distintas”.

Tal vez se pueda pensar aquí, para seguir construyendo: ¿cuál es el lugar de la práctica en momentos de aproximación al conocimiento? Tal vez debiéramos pensar en el posicionamiento político que nos lleva a dirimir, aunar o separar teoría, práctica y praxis. Tal vez debiéramos pensar en superar la falsa dicotomía entre la teoría y la práctica; tal vez pensar junto a Analía Leite (2007) que teoría y práctica son conocimientos de distinto orden y que pueden re-situarse, re-ordenarse, re-construirse; tal vez debiéramos volver a pensar ¿qué se espera de un Taller y cuál es su sentido en las prácticas escolares, sabiendo que el aprendizaje es un intento y no una certeza.

El taller: ¿un contraespacio?

¿Qué espacio se le confiere a esta dinámica de trabajo con los estudiantes secundarios del 6to año? Aquí es interesante recuperar la idea forjada por Foucault de *heterotopías*. Foucault piensa en espacios otros por fuera de los “espacios de orden” que nos permite discutir las ataduras sujeto-espacio y nos facilita pensar en una geografía otra en el escenario de la escuela y en ese acto una metáfora de la libertad. Esos espacios otros nos permiten pensar esos de borde, heterotópicos, ahí cuando se deshace el juego tradicional de la clase para marcar un nuevo territorio, el Taller.

El autor menciona que ha sido el siglo XIX una “época de espacios”, la escuela, sus aulas, sus patios es creación de este tiempo de la historia. En cambio nos dice, *“vivimos en el tiempo de la simultaneidad, de la yuxtaposición, de la proximidad y la distancia, de la contigüidad, de la dispersión. Un tiempo en que el mundo se experimenta como una red que comunica puntos y enreda su malla”*. Se ha podido construir un lugar otro en un aula pensada para la clase convencional.

Vivimos en una época en la que el espacio se nos ofrece bajo la forma de relaciones de ubicación, y en este sentido cabe subrayar que su mismo nombre indica relaciones de integración entre asignaturas, determinando ubicaciones, de algún modo superponibles y mutuamente irreductibles en el campo de las áreas curriculares, en este caso en las ciencias sociales.

Las heterotopías constituyen siempre un sistema de apertura y cierre que, al tiempo, las aísla y las hace penetrables, dice el autor. Si seguimos su lógica, el taller intenta instituir un espacio de producción conceptual en la escuela en relación con el resto de las unidades del currículo y pone en evidencia, las limitaciones propias que el espacio escolar tiene para promover este tipo de prácticas. La escuela en tanto espacio real creado en el siglo XIX fue pensada para la transmisión y la aceptación de conocimientos socialmente válidos y la ubicación del estudiante en una posición bancaria y receptiva.

En nuestro caso, si pusiéramos un espejo en el aula, reflejaría la imagen de alumnos construyendo el nuevo territorio junto a nuevas matrices comunicacionales, grupos creando nuevas redes y docentes alentando el diálogo; aún en un espacio y tiempos que no están pensados específicamente para el trabajo en Taller, es más la sala es angosta y larga y un piano “hacer gala” y se hace visible en la entrada del aula.

Algunas conclusiones provisionarias, a modo de cierre

A partir del diálogo han surgido algunas propuestas; entre ellas, revisar la estructura teórica del primer tramo del Taller. Revisión fundada en que en el segundo momento, los alumnos no utilizan la teoría ofrecida, sino que al conformar los grupos y

seleccionar un tema y problema para indagar, requieren de otras categorías teóricas no desarrolladas en el primer tramo.

Los grupos trabajan sostenidamente en diferentes temas y problemas y el profesor adscripto realiza un trabajo de andamiaje acompañando a los alumnos en la teoría y en la práctica para resolver los problemas planteados, tales como, vincular a los alumnos con profesionales que les darán la palabra para realizar entrevistas y proveer de material teórico pertinente a los diversos temas propuestos, como por ejemplo, sobre las “trabajadoras sexuales” o los “inmigrantes bolivianos”. Por lo que luego de reflexionar sobre la experiencia, ambos creen que debieran trabajar categorías teóricas específicas, por ejemplo sobre los medios de comunicación social, que posteriormente son tema y problema de investigación. No obstante, es destacable que aún teniendo en cuenta las observaciones realizadas, el trabajo concretado en el segundo cuatrimestre es particularmente valorado por los alumnos y por los profesores. Es un trabajo que convoca y sienten además que han vivido una experiencia escolar muy fuerte.

Una alumna dice:

...” el hecho de que el profe se haya querido quedar con la entrevista, con los trabajos que hicimos estuvo bueno”...

Por otra parte, el análisis de las producciones finales de los alumnos muestra una construcción intelectual en la que, en general, articulan conocimientos teóricos y su práctica investigativa. Así también quedan al descubierto los lazos afectivos generados en el transcurso de la clase.

¿Es posible incluir el DAC como propuesta de desarrollo profesional?

Los procesos de investigación- acción, a veces se enmarcan en condiciones "ideales" y “románticas”, lo que nos lleva a preguntarnos sobre las posibilidades de implementar este tipo de experiencias como las del "caso Paco", en el contexto y la dinámica cotidiana, propia de una organización escolar de nivel medio.

Aquí se impone la pregunta sobre si estos procesos que tienen la característica de ser formativos- reflexivos y transformadores, pueden tener lugar en el espacio de la escuela y en “situación”, tal como está planteado el trabajo escolar.

Vilma Pruzzo al hacer referencia al FODA, expresa que se trata de instalar en las escuelas una cultura colaborativa diferenciada, vinculada a la búsqueda de mejoras, orientada al análisis de las propias prácticas, de manera que el proceso de capacitación se realice en el ejercicio de su trabajo.

Ante esto la investigación realizada transparenta ciertas condiciones que se debieran garantizar en este tipo de abordajes; condiciones que, en la institución donde se realizó la experiencia, parecerían no estar plenamente dadas. O, al menos, este grupo de investigación ha observado que queda un camino importante por recorrer para reconocer estas actividades como un modo de hacer investigación didáctica y ofrecer información acerca de los distintos abordajes de la enseñanza.

Vamos a desarrollar al menos tres aspectos hasta el momento identificados como tensiones para aplicar el DAC en la formación docente continua:

a) **La organización del tiempo de trabajo docente:**

Paco, al igual que el resto de sus colegas, dispone de un tiempo de trabajo en la escuela que es destinado al dictado de clases; su trabajo consiste en desarrollar los 80 minutos del módulo con sus alumnos, enseñándoles Antropología. La experiencia de enseñanza en el Taller constituye y forma al profesor, en el intercambio con los estudiantes.

Si bien Paco mostró su predisposición para reunirse con integrantes del equipo y analizar su observación (él es a su vez coordinador de orientación y dispone de horas institucionales, pero además le interesa la mirada de los otros para avanzar en su desarrollo profesional), el común denominador de los profesores concentra su tiempo de trabajo en el dictado de sus clases y la reflexión queda siempre en segundo plano. En la rutina del profesor de media el “dictado de la clase” es prioridad al igual que para la

organización institucional y para el pago de su salario que se calcula a partir de la hora cátedra frente al curso.

El tiempo para la reflexión post-práctica casi siempre se difiere. Son pocas las oportunidades para “mirarse” y “pensarse en el cotidiano del trabajo docente”.

b) Las adscripciones de estudiantes universitarios

Podríamos considerar en este caso como una “ventaja” o una demostración de apertura en términos académicos, que Paco cuente con un profesor adscripto, a quien está formando.

La adscripción es un rasgo observable por su predisposición colaborativa con el desarrollo profesional de los docentes en la escuela media. Paco, trabaja en condiciones que lo habilitan a este trabajo colaborativo con su adscripto, pero esta es una situación de excepción ante el común denominador en la escuela secundaria en general y en esta particularmente, aún cuando las condiciones de trabajo son diferentes al resto de las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

c) Representaciones sobre la observación del coordinador

El tiempo de estancia en la clase, registro, elaboración del recorrido conceptual y encuentro de devolución y análisis favorece aún ciertas representaciones vinculadas a lo que fue la observación de clases bajo el modelo tecnocrático. La posibilidad de que el profesor pueda posicionarse ética y políticamente desde otro lugar, observar y analizar el mapa conceptual que los observadores elaboran a partir de su clase, es un aporte invaluable para la toma de decisiones curriculares y la reprogramación de contenidos, lo que nos lleva a considerar qué posibilidades pueden encontrarse para, al menos recuperar el sentido de este dispositivo en la formación de los profesores. Cabe reconocer que el manejo de los tiempos también resultó dificultoso para el equipo que realizó esta investigación y para el propio docente.

El hecho de que la experiencia de la observación esté atravesada por el aporte que los resultados de este trabajo puedan hacer al concepto profesional anual no es un dato

menor, e instala la pregunta sobre las posibilidades de reflexión cooperativa y de autocrítica en los profesores cuando media una valoración de su trabajo. Cabe preguntarse si el profesor puede desplazarse de ese lugar de saber que le confiere el rol, para dar lugar a realizar un análisis reflexivo y crítico de su clase como así también pensar en alternativas. Recuperando conceptos de Silvia Duschatzky (2010) en relación al trabajo docente, la escuela pone al docente como portador de un saber, en un lugar fijo y preasignado. Correrse de esa posición dada, de portador legítimo del saber, supondría un cambio sustancial respecto al concepto de autoridad, pensándola ahora desde una posición que habilita y no desde el lugar que puede ser destituido.

No obstante estas consideraciones realizadas sobre tiempos, representaciones y disponibilidad, que marcan limitaciones en la experiencia, surgen indicios que ponen en evidencia la perentoria necesidad del análisis de las configuraciones didácticas, en la escuela secundaria.

El caso Paco, inscripto en un establecimiento pre universitario en proceso de reforma de su plan de estudio, permite mostrar que los procesos de cambio curricular serían menos traumáticos para los profesores si ellos ejercitaran la dimensión investigativa en su ejercicio profesional. Como consecuencia de ello se obtendrían propuestas didácticas más abiertas y creativas enmarcadas en el concepto de buena enseñanza.

Finalizando este apartado, este equipo quiere subrayar el aporte que podría significar la aplicación del DAC mediante la investigación-acción en la escuela secundaria en estos tiempos de revisión y cambio curricular; y la mejora sustancial que este evento podría propiciar en la enseñanza, superando las tensiones entre lo instituido y lo instituyente. Este modo de acompañamiento y formación en ejercicio de sus profesores, entendemos que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y al aprendizaje relevante y significativo de los alumnos. Ubicaría al coordinador que participa de la experiencia en el lugar de asesoría y construcción pedagógica y didáctica con el colega, a partir de sus demandas en situación, en una relación dialéctica donde teoría-práctica no están en tensión sino que se enriquecen mutuamente en la complejidad de la praxis cotidiana. *“Cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes”* (Vesub, 2009: 12)

Desplazar a la observación del lugar del control y llevarla al campo investigativo es realizar un trabajo analítico y no evaluativo, es –como lo plantea Pruzzo (2011) entre otros investigadores– una herramienta inestimable para detectar situaciones problemáticas e indagarlas de manera situada; de tal modo que permita ofrecer en forma colaborativa, alternativas motivadoras de anuncios que invitan a soñar nuevos posibles.

La experiencia ha sido un gran desafío y ha provocado en la institución un efecto no esperado. Hemos sido demandados en el trabajo de acompañamiento por otros profesores; y en otros momentos, casi como un efecto de halo, nos ha transformado a nosotras mismas y a partir de la experiencia, observamos y registramos otras actividades de clase sin el formato que conlleva la investigación-acción, pero sí con una actitud distinta, con una mirada distinta porque la experiencia nos hizo distintas.

Y quizá al decir de Elliot, lo pudimos hacer en otro tiempo, con un “ojo ilustrado”.

¹ Este texto está enmarcado en el proyecto de Investigación dirigido por la Dra. Vilma Pruzzo, Co-dirigido en Cba. por Martha Ardiles, y su equipo: Paula Schargorodsky; Gabriela Demaría; Silvana Durilén; Ana Lía Pautaso y Florencia Constable. El mismo fue escrito con la **colaboración** de todas las integrantes del equipo.

² Se amplía este punto en el Proyecto de Investigación de la Dra. Pruzzo: La formación docente articulada (FODA): la experiencia del alumno en la enseñanza.

³ Se utilizarán las siglas FODA y DAC para referirse a ambos dispositivos de aquí en adelante.

⁴ STAKE, R, 1998. El autor presenta dos tipos de estudios de casos, uno con un interés intrínseco en conocer el caso en particular; y otro con un interés instrumental, cuya finalidad es comprender otra cosa.

⁵ Luego de diez años de implementación, el plan de estudios se encuentra actualmente en revisión.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, A.(2010). *Maneras de querer*. Buenos Aires, Paidós.
- ARDILES, M. (2009). “Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias”, en RIVAS FLORES, I. y HERRERA PASTOR, D. (coordinadores)(2009). *Voz y Educación*. Barcelona, Edit. Octaedro.
- BORGES, J.L. (1960). *Obras completas*. Buenos Aires, Emecé.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrourtu.
- BRUNER, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber*. Buenos Aires, El Zorzal.

- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DENSMORE, K.(1990).Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En: POPKEWITZ, Th. (Edi.) *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia, Edit. Universidad de Valencia.
- DUSTCHATZKY, S. (2010). *Escuelas en escena*. Buenos Aires, Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- EDWARDS, Verónica (1995). “Las formas del conocimiento en el aula” en, ROCKWEL (coordinadora). *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- ELLIOT, J. (1991). “Estudios del currículum escolar a través de la investigación interna”. *Revista interdisciplinaria de Formación del profesorado*, N° 10, 45-68
- FOUCAULT, M. (1966).Topologías. Dos conferencias radiofónicas. Diciembre de 1966. Material de Seminario de Post-Grado. CEA.
- FLORES KASTANIS, E. MONTOYA VARGAS, SUAREZ, D. (2009). “Investigación acción”. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. ISSN 1405-6666. Año 14, N° 040
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Río de Janeiro, Ediciones Paz y Tierra.
- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires, Paidós.
- GUBER, R. (2010). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- HIERNAUX-NICOLAS, D. (1999). *La geografía como metáfora de la libertad*. Textos de Eliseo Reclus. Centro de investigaciones científicas. México, Tamayo/Plaza y Valdés editores.
- JACKSON, P. (1999). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- LEITE MÉNDEZ, A. (2007) *Profesorado, formación e innovación. Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla, Publicaciones Cooperación Educativa.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K.(1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- LITWIN, E. (1995). *Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- LOMAS, C. (2003) *La vida en las aulas*. Buenos Aires, Paidós. .
- LOMBARDI, G. (2012) “El acompañamiento a docentes noveles en clave política”. Ponencia III Congreso Internacional sobre profesorado Principiante e inserción profesional a la docencia. Sgo. De Chile.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo Profesional docente*. Madrid, Narcea.
- ORTIZ, M. BORJAS, B.: “La investigación Acción Participativa. Aporte de Fals Borda a la Educación Popular”. *Espacio Abierto*, Vol. 17, Núm, 4, Octubre- Diciembre, 2008, pp 615-627. Venezuela, Asociación Venezolana de Sociología.
- PENNAC, D. (2011). *Mal de Escuela*. Barcelona, Mondadori.
- PRUZZO, V. (2011). ”Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente”, en revista PRAXIS N° 14. Marzo 2010. Santa Rosa La Pampa, Miño y Dávila.
- PRUZZO, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Buenos Aires. Editorial Espacio.

RIVAS FLORES, I. y HERRERA PASTOR, D.(coordinadores)(2009). *Voz y Educación*. Barcelona, Edit. Octaedro.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós.

SANCHO, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando (1989). Entrevista a J. Elliot. De la autonomía al Centralismo. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, 172, 75-81

SCHON, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires, Paidós.

STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

VAN MANEN, M. (2004). *El tacto en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

VESUB, L. (2007). “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. Revista de Currículum y formación del profesorado. Versión digital 23p. www.ugr.es/locl/recfpro/rev111ART2.pdf

------(2009).“El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. UNESCO IPE, Sede Buenos Aires. 134 p. ISBN 978-978-1439-71-3