EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS PROFESORES EN LA ESCUELA SECUNDARIA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

Autores: ARDILES, Martha; DEMARIA, María Gabriela.

Procedencia institucional: Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano U.N.C. y FFYH de la UNC
Dirección electrónica de referencia:gabrielade69@gmail.com
Palabras Clave: desarrollo profesional, aprendizajes, dispositivo de análisis, acompañamiento de las práctica de la enseñanza.

Martha Ardiles[1] y Gabriela Demaría[2]

Introducción

En el presente trabajo se presentan una serie de cuestiones que interpelan la formación profesional en el ejercicio cotidiano de las prácticas de la enseñanza en la escuela secundaria. El texto toman como base un trabajo realizado 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 investigación. Dentro de este

[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. mardiles@arnet.com.ar

[2] Gabriela Demaría. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Asesora psicopedagógica del ETP de la ESCMB. Profesora de IFD de la Provincia de Córdoba. Integrante de Equipos de Investigación como investigadora Principal. gabrielade69@gmail.com

dispositivo nace otro: el DAC[3] (Pruzzo, V.1990); que constituye un Dispositivo de análisis de clases, como estrategia metodológica para la reflexión, la comprensión y el cambio.

La primer cuestión que planteamos, sostiene que en los espacios de integración curricular se requiere de un trabajo colaborativo con los docentes en el ejercicio de su práctica recuperando saberes experienciales y pedagógico-didácticos, que devuelve al docente un profesionalismo crítico y promueve el desarrollo profesional entre "pares". En este sentido se recupera la FODA como una línea de trabajo que aborda el Desarrollo Profesional de los docentes respetando el trabajo genuino de los profesores, tomando distancia de posiciones tecnocráticas que aún conviven con prácticas emancipatorias.

La segunda versa sobre los aportes del D.A.C para acompañar las buenas prácticas de la enseñanza en espacios innovadores instalando una actitud y una práctica de evaluación recurrente propia de los procesos grupales y a mediano y largo plazo.

Y la tercera cuestión plantea una distancia entre la dinámica pensada para estos espacios curriculares y la estructura organizativa escolar que aún mantiene una distribución de tiempos y espacios académicos tradicionales propios de la clase magistral.

Planteamiento del problema

Entendemos que 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.

Trabajos como los de Zeichner (1993); Davini (1995); Leite Méndez (2007); Marcelo (2009), Edelstein (2011) entre otros, vienen mostrando una impronta "casuística" en el estudio de la formación, los que nos remiten a atender el proceso de

inducción a la práctica explicando que 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. 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 Densmore, (1990) plantea la proletarización docente como 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.

Los temas planteados en el apartado introductorio son resultantes de un conjunto de preguntas que orientaron el desarrollo de una experiencia de investigación acción en una escuela secundaria pre- universitaria. En esta ocasión el equipo de trabajo se interrogó respecto a:

De qué manera la utilización de dispositivos de integración curricular desafían a los profesores a desarrollar prácticas compartidas y reflexivas que contribuyen al desarrollo profesional y a la mejora de la enseñanza?

Siguiendo esta línea identificamos al DAC como un mecanismo de acompañamiento al docente y en este punto nos preguntamos ¿es posible iniciar en la escuela una rutina de acompañamiento de las buenas prácticas desde la gestión escolar que desplace de las prácticas de observación de clase la idea del control y la calificación?

Para esta indagación la unidad de estudio es el espacio de enseñanza y de aprendizaje establecido para el desarrollo de un Taller de Antropología en una Escuela Secundaria pre-universitaria, y las unidades de análisis los actores que conforman la comunidad de aprendizaje integrada entre el profesor, el adscripto al taller, las profesoras investigadoras y los mismos estudiantes. Dicha localización originó una nueva pregunta para orientar la indagación en el campo ¿En qué medida la organización de la estructura escolar da lugar a la integración disciplinar, la producción colectiva del conocimiento y las practicas profesionales colaborativas?

Encuadre conceptual

El conocimiento no es independiente de la forma en que es presentado. "*La forma tiene significados que se agregan al contenido trasmitido, 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 espacio de taller como así también para la problematización del conocimiento, elemento constitutivo de la situación didáctica que se debiera configurar en este espacio. 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 alumno, en su labor indagadora, en sus propios recorridos y decisiones; por ello, el papel del enseñante resulta más complejo y diferente al reconocido desde un rol tradicional. 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.

Por otra parte 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.

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.

Sin duda el trabajo en taller es un desafío para los profesores y más aún si su objetivo es la integración de conocimientos, Esta construcción del taller antes, durante y después de su desarrollo promueve en los profesores experiencias dan lugar al "aprendizaje real" aquel que se construye desde de las motivaciones propias, 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 tanto en el proceso que realizan los estudiantes como en los propios profesores.

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. Cabe recuperar con relación a lo expuesto el concepto de Desarrollo Profesional formulado por Graciela Lombardi (2012) cuando expresa que es el proceso en el que 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. En la misma línea Lea Vesub (2009) nos aporta que el aprendizaje de los docentes en las instancias y programas de formación permanente está mediatizado por sus trayectorias.

Es por ello que entendemos que la formación en el trabajo docente abre nuevas posibilidades de resubjetivación entre el saber y su lugar de enunciación.

Encuadre metodológico

El trabajo de investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, entendiéndose por ello, 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. En este punto nos centramos en el análisis de casos y se tomó referencia también la construcción teórica de la investigación acción.

Se seleccionó la metodología basada en el estudio de casos[4] 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.

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.

Se aplicó el dispositivo de análisis de clase DAC y 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 posterori 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

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. Estos últimos tienen como objetivo formar a los alumnos en distintas modalidades de producción intelectual y adquisición de conocimientos a través del hacer, el investigar y el comunicar, según se explicita en el documento del plan de estudios.

El caso que nos convoca nos invita a reflexionar sobre una particularidad; se pone en evidencia la persistencia de las estructuras y metodologías tradicionales para presentar la enseñanza; durante el primer cuatrimestre del año y con todo el grupo clase, el profesor mantiene en el taller el formato de asignatura para desarrollar distintos conceptos y teorías antropológicas. En el segundo cuatrimestre implementa la metodología de taller destinada 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. La pregunta se impone:¿qué integra el taller de 6to año?¿requiere necesariamente de este desarrollo conceptual previo? ¿es esta la única forma de asegurar contenido conceptual al taller? Es probable que los profesores tengan dificultades para abandonar el lugar del que tiene "la palabra" para ponerse en una posición de construcción junto a los alumnos.

Si recorremos algunos casos estudiados por colegas en este proyecto, 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.

Sin embargo en la clase observada bajo el dispositivo (DAC) se puso en evidencia una configuración que se sostiene en el diálogo y en un "clima afectivo" abierto a la participación. Las interacciones didácticas presentan una construcción metodológica

centrada en la exposición dialogada. El profesor expone y son los alumnos los que hacen las preguntas e inician el diálogo. 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.

No obstante la estructura de las dos etapas deja en claro que el profesor no renuncia al desarrollo teórico de su parte para garantizar lo conceptual y resuelve "*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 participantes"*. Mientras tanto en informática (espacio con el cual se integra)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. Esta primera forma organizativa demuestra que la integración requiere un trabajo colaborativo entre los profesores que de no tener lugar convierte al espacio TIC en un mero enunciado que puede deslegitimarse desde la conservación independiente y desarticulada de cada una de las disciplinas del curriculum. Esto aparece claramente en el discurso del profesor al decir en cuanto a la relación teoría/ práctica del Taller: "*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"*.

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.

¿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 en el contexto y la dinámica cotidiana de una organización escolar de nivel medio.

Aquí nuevamente nos preguntamos 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.

Por lo expuesto, ahora reflexionaremos sobre algunas tensiones al momento de aplicar el DAC en la formación docente continua.

La organización del tiempo de trabajo docente:

El profesor 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”.

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 invalorable 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.

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.

Finalmente, por ahora, como dice J. Berger (2006), “resulta que uno siente que, algo se queda entre los dedos”, y la reflexión sobre la experiencia de acompañamiento a los profesores nos permitirá otras posibles a medida que continuemos nuestro estudio.

[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.

BERGER,J. (2006). *Fotocopias.* Bs.As. Alfaguara.

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

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.

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 IIPE, Sede Buenos Aires. 134 p. ISBN 978-978-1439-71-3