

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN
FORMACIÓN DOCENTE.
MEMORIAS, EXPERIENCIAS, HORIZONTES. II

<http://revistas.unc.edu.ar/>

Relato de Experiencia

**LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA:
POSIBILIDAD DE ACONTECIMIENTO
Y RUPTURA**

Amieva Amuchástegui, Griselda: grisperla@hotmail.com

Bologna Liprandi, Carina: carinabologna@hotmail.com

Martín, María Soledad: msmartin@hotmail.com

IPEF (Instituto del Profesorado de Educación Física) Córdoba

Palabras clave: Práctica reflexiva - investigación - el trabajo con otros/as.

Resumen

Desde la cátedra de Práctica Docente IV, iniciamos una propuesta con la convicción de que, investigar la propia práctica podía ayudarnos a identificar problemas y buscar estrategias para operar en ellos.

Si bien al comienzo solo les proponíamos a los estudiantes ese modo de trabajo, en el transcurso de la experiencia, nos dimos cuenta que para investigar la propia práctica en el marco de la formación docente, solo podíamos proponer lo que estábamos dispuestos a "hacer". En ese punto comenzamos a trabajar junto a los y las estudiantes en la ardua tarea de mirarnos y analizar críticamente nuestras propuestas.

Proponemos un trabajo en equipo estableciendo una dinámica donde el otro/a se constituye en un elemento fundante para revisar las propuestas e intervenciones; reflejado en un diálogo permanente, en una confrontación de ideas que permiten crear espacios para la duda y la discusión sobre el propio hacer; en intentos para humanizar la práctica, desmitificar el error, aprender con los pares. Tenemos la convicción de que la labor compartida puede crear instancias que potencian el análisis, fortaleciendo la capacidad de pensar el trabajo en equipo como inherente a la práctica docente, superando los miedos a las miradas de los y las colegas que solo se definen por juicios de valor e instaurando un nuevo modelo de "práctica" con el/la otra.

Este trabajo pretende contar los modos en que estas ideas son llevadas adelante desde una propuesta de investigación acción para la práctica docente III en el IPEF.

LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA: POSIBILIDAD DE ACONTECIMIENTO Y RUPTURA

Desde el año 2003, cuando comenzamos a trabajar en la cátedra de Práctica Docente IV, iniciamos esta propuesta con la convicción de que, investigar la propia práctica podía ayudarnos a identificar los problemas que en ella acontecen y buscar estrategias para operar en ellos.

Si bien al comienzo solo les proponíamos a los estudiantes ese modo de trabajo, en el transcurso de la experiencia, nos dimos cuenta que para investigar la propia práctica en el marco de la formación docente, solo podíamos proponer lo que estábamos dispuestos a “hacer”. En ese punto comenzamos a trabajar junto a los y las estudiantes en la ardua tarea de mirar-nos y analizar críticamente nuestras propias acciones pedagógicas.

La organización de las prácticas

Trabajamos en equipo (docentes y estudiantes) y proponemos una dinámica donde el otro/a se constituye en un elemento fundante para revisar las propuestas e intervenciones; reflejado en un diálogo permanente, en una confrontación de ideas que permitan crear espacios para la duda y la discusión sobre el propio hacer; en intentos para humanizar la práctica, desmitificar el error, aprender con los pares. Tenemos la convicción de que la labor compartida puede crear instancias que potencian el análisis, fortaleciendo la capacidad de pensar el trabajo en equipo como inherente a la práctica docente, superando los miedos a las miradas de los y las colegas que solo se definen por juicios de valor e instaurando un nuevo modelo de “práctica” con el/la otra.

La tarea que realizan los y las estudiantes

Hemos encontrado al menos dos estereotipias en las tradicionales parejas pedagógicas, cuyas categorías ilustrativas son: **“vigilancia que juzga”** en donde

el observador se enrola con juicios de valor sobre la acción del observado; y **“Mirada corporativa”**¹ donde el observador protege al observado sosteniendo sus justificaciones acerca de la acción; ambas en el caso de los estudiantes, parecen ser funcionales a sortear la mirada acreditadora del docente.

Para superar estas estereotipias, forzamos a los y las estudiantes a realizar una investigación acción en la que el objeto de conocimiento es la construcción de sus propuestas de enseñanza, sus fundamentos y consecuencias; con la convicción de que este formato, provee recursos para esclarecer quiénes son ellos/ellas en sus prácticas (desde sus matrices fundacionales ligadas a los aprendizajes en Educación Física y a lo que la Educación Física es para ellos allí). Se les solicita trabajar por dúos, ambos involucrados en la tarea realizando un proceso riguroso de documentación, sistematización y análisis de sus prácticas; donde cada practicante es observado por un par y viceversa en el transcurso de toda su vivencia de ensayo.

Se establecen tres ejes de trabajo para implementar su proyecto de investigación:

a- Investigación sobre la realidad de la escuela: Los y las estudiantes practicantes se insertan en las instituciones por parejas o tríos con el fin de realizar un diagnóstico exhaustivo de la realidad de cada escuela. Para ello tienen oportunidad de realizar diferentes observaciones, entrevistas y acceder a los PEI y PCI de las instituciones.

La participación de los y las estudiantes practicantes como observadores en una escuela en particular, no se limita a las clases de Educación Física, sino a otras vivencias escolares. Se integran en calidad de observadores y/o auxiliares de los y las docentes a cargo, atendiendo las propuestas de enseñanza elaboradas por ellos/as. El período previsto para este quehacer oscila entre tres y cuatro semanas.

Esta experiencia se debe consolidar con la elaboración de un informe escrito de diagnóstico inicial de la escuela, en el que participan todos/as los/las estudiantes establecidos en esa escuela; y cada dúo o trío también deber elaborar los correspondientes a sus grados.

b- Intervención y documentación de las prácticas de ensayo: Los

1. Hemos detectado, entre docentes las mismas estructuras de funcionamiento

y las estudiantes practicantes comienzan a sistematizar su práctica bajo la supervisión directa de los y las docentes titulares de las escuelas donde se insertan; e indirecta de los y las docentes del equipo de Práctica docente IV. Esa tarea se asienta en tres pilares fundamentales:

- **El diseño de las unidades didácticas:** Cuya exigencia se instala en la construcción de propuestas que reflejen coherencia entre, por un lado lo que se descubrió como necesidad en los diagnósticos previos y se evaluó (con los y las docentes en las escuelas) como saber prioritario a ser enseñado; y por otro entre ese saber identificado como objeto de enseñanza, las tareas que se asignan a los niños para su aprendizaje y los modos en los que la propuesta va a ser evaluada. Para someter a los análisis posteriores, si efectivamente lo que se propone como tarea a niños y niñas les obliga a problematizar activamente ese conocimiento y si el acento se instala ahí a la hora de intervenir y evaluar.

- **Auto registro:** Que consiste en una narrativa de la clase dada, tratando de explicitar las intenciones que tenía la tarea y las decisiones pedagógicas que se fueron tomando. La consigna incluye recuperar por escrito sus propias impresiones sobre lo que ocurrió en el transcurso de cada clase. Aquí la intención pone énfasis en “imprimir” explícitamente las sensaciones, emociones y lógicas que se recuperan en la inmediatez de la clase transcurrida.

- **Registro descriptivo:** El/la compañero/a es el encargado de “documentar”, poniendo el foco principalmente en las intervenciones del estudiante practicante, con el objeto de facilitar el posterior análisis sobre esas intervenciones y cómo contribuyen o no a facilitar la construcción del contenido elegido por parte de niños y niñas. Creemos que las tradicionales guías de observación de alumnos y alumnas practicantes a través de indicadores, reducen la posibilidad de captar cómo las intervenciones de los practicantes operan o no como facilitadores del aprendizaje en niños y niñas; por lo tanto optamos por el registro descriptivo con características etnográficas³ porque puede recuperarlos en mayor medida. También reconocemos

3. Entendiendo la complejidad que supone la tarea de realizar registros etnográficos, intentamos un relato descriptivo lo más pormenorizado posible de las prácticas y al menos una transcripción (grabada) por cada Unidad que también se trabaja acompañada de registro.

que solo se pueden visualizar algunas de las múltiples acciones y relaciones de lo que pasa, sin embargo esto permite a estudiantes practicantes y observadores referenciar el trabajo desde una perspectiva más compleja, y contribuye a reflexionarla a la luz de las teorías (Sobre el campo disciplinar, de enseñanza y aprendizaje entre otras). Una de cada tres clases se realiza con soporte técnico como grabaciones y eventualmente filmaciones si la escuela autoriza.

c- Sistematización de la información obtenida: A medida que estudiantes practicantes se adentran en su ejercicio van triangulando lo que se propusieron enseñar explícitamente (las UD), lo que creen que enseñaron (auto registro) y lo que un tercero describe que pasó ahí (registro descriptivo). Esto se realiza con el objeto de que, lo que se observó como producto de ese análisis sea tenido en cuenta al diseñar las próximas clases. Al terminar de desarrollar cada unidad realizan un informe triangulando a su vez las triangulaciones previas. La intención de esta labor es proveerles elementos de análisis que interpelen sus propias concepciones y acciones pedagógicas; intentando facilitar la construcción de coherencia de los modelos de enseñanza que pretenden ser un modo de retroalimentar los siguientes diseños e intervenciones. Finalmente se prevé un informe final que narra la experiencia relatando los procesos que vivieron, los problemas que identificaron, los análisis que realizaron (o los que identifican les faltó realizar), los marcos teóricos que han sustentado sus análisis y sus consideraciones finales acerca de la vivencia.

Esta forma de exploración de la práctica creemos permite esclarecer el rol que cumple la reflexión de ella en las relaciones teoría-práctica-teoría y apoya la construcción de algunas competencias necesarias en el proceso de formación.

La tarea que realizamos los y las docentes de la cátedra

a- La cotidianeidad en el aula:

Nosotros/as también triangulamos en función de los diseños explicitados, los registros de clases en algunos casos y en muchos casos, como el interés ex-

plícito es descubrir los quiebres, las observadoras trabajan solo preguntas a la docente y aportan datos para completar sentidos de lo que pasó en esa clase en particular. La idea es que los/as otras se constituyan en un “contrapunto” que permita “extrañarnos” continuamente de nuestro propio hacer, desplazando el “lugar del docente” exclusivamente del “lugar del saber”, reinterpretando la labor del docente, que lo colocaba históricamente como portador de “el saber”, hacia una posición que esté atenta a la pluralidad de saberes que coexisten en la clase. Muchas veces se generan situaciones de tensión, malestares y disputas; sin embargo el desafío es trascender estas sensaciones y apostar respetuosamente a la construcción de sentidos compartida.

Nuestra tarea “compartida” y “con-sentida”⁴; es decir con sentidos compartidos y la disposición para consentir el diálogo, se funda en la convicción de que los sentidos construidos deben ser producto de esa tarea entre pares que constituye un “nosotros” en el hacer; y se corporiza en un fuerte intento por explicitar nuestro hacer develándolo con nuestros/as estudiantes, mostrando las dudas, contradicciones y desaciertos entre otras yerbas... Relatando los entretelones de lo que ellos y ellas viven con nosotras/os en cada clase, lo que nos pasa en el equipo, las prácticas de todos y todas en una tarea analítica que pretendemos los y las incentive para pensarse en ese lugar y germinar modos diferentes a los tradicionales. Para ello el dictado de las clases en su mayoría se realiza con un docente que ocupa el lugar de observador participante e interpela lo que aconteció, suma detalles de lo que pasó y pone en perspectiva los sucesos para pensar si están facilitando los saberes que enunciamos queremos aprendan nuestros estudiantes; revisar las decisiones tomadas, pensar nuevas estrategias, desmitificar los discursos unívocos... y fundamentalmente habilitar con el ejemplo la propuesta que les ofrecemos.

Para implementar esta propuesta ha sido indispensable establecer una relación de paridad, diálogo y explicitación de la diversidad al interior del equipo (profesora titular y docentes adscriptos), con los y las colegas docentes que reciben a nuestros/as estudiantes y con sus escuelas. Un proceso complejo que llevo mucho tiempo pero cuyos inicios estuvieron bien cimentados.

4. De los 13 entrevistados, 9 son profesores de Ciencias Exactas y Naturales; 4 son profesores de Ciencias Sociales y Humanas. Esta diferenciación a priori de los integrantes de la muestra es para analizar comparativamente los aportes de las didácticas específicas.

b- Los acuerdos

En función de la idea precedente fue necesaria la ardua labor de “encarnación” de los discursos en acciones funcionales al:

- **Reconocimiento de las práctica entre pares:** Sin importar la perspectiva teórica disciplinar a la que se adhiere, se reconoce la existencia de otras posibles maneras de pensar la asignatura; por tanto de construir propuestas. Las/los profesores aceptan que nuestros estudiantes practicantes trabajarán desde una perspectiva particular y en el camino se van estableciendo relaciones de cercanía y distancia entre las miradas de estos colegas en las escuelas de destino y las que propone la cátedra, sin que esto signifique la desvalorización de alguna perspectiva. Por el contrario ayuda a mantener la tensión, teniendo en cuenta que la pretensión de hegemonía empobrece el campo.

- **La construcción por parte de los /las docentes de la escuela de “permisos” para que las y las estudiantes practicantes transiten la experiencia:** Instalada en su compromiso con “dejar que acontezca” una práctica diferente de la propia “bancandose” la angustia que significa aceptar otras lógicas, otras miradas sobre cómo dar una clase. Tarea extremadamente difícil, que muchas veces cuando no existen explicitaciones previas provocan niveles de incomodidad en todos los actores, particularmente en los y las estudiantes practicantes que dicen *“Al final la práctica que hacemos es la que quiere el profe de la escuela”*.⁵

- **La disposición por parte del equipo de cátedra y de los y las docentes de la escuela para dialogar, analizar cada situación problemática y aún en la disidencia respetar acuerdos:** Situaciones muy frecuentes en la práctica se relacionan con las “diferentes versiones de la realidad”, lo que es o debería ser en el patio. Construir esta disposición enunciada contribuye a evitar los dobles discursos que los y las estudiantes critican, pero son en muchos casos funcionales a la justificación de prácticas acríticas.

- **La preocupación por cuidar el lugar del estudiante practicante en la instancia de “formación profesional”:** evitando se le soliciten o deleguen tareas que no forman parte de sus obligaciones o tienden a cubrir baches institucionales. Por ejemplo solicitar que den clase en un grado que no les corresponde porque faltó una maestra.

5. Cita textual de un estudiante, mayo de 2008.

• **Todo el equipo (docentes de la cátedra y de las escuelas), asume el compromiso de respetar los tiempos de aprendizajes de estudiantes-practicantes, que de alguna manera son distintos:** Transitar esta dinámica genera muchas tensiones, que si bien están reconocidas no son menos difíciles de sortear.

c- El seguimiento

En las clases trabajamos sobre los problemas que se van visualizando gracias a la sistematización, tanto de estudiantes como del equipo docente. Focalizamos en los que identifican los y las estudiantes. Durante el proceso de análisis colectivo cuestionamos los modelos teóricos que subyacen en las propuestas y buscamos huellas de los que explicitamos en las intervenciones.

Los problemas que visualizamos en nuestra práctica, también son analizados y explicitados colectivamente, en general para ayudar a aceptar los errores como parte necesaria de los aprendizajes y ejemplificar los análisis de la propia práctica que solicitamos que realicen.

En las escuelas, los docentes responsables colaboran realizando devoluciones desde sus propias perspectivas y el equipo de la cátedra acompaña en la medida de lo posible, con visitas de observación que se completan con análisis conjuntos de lo acontecido luego de las clases o a posteriori pero en sesiones particulares con los y las estudiantes observados.

Un elemento fundamental de la tarea es el uso de los **mismos criterios** para trabajar tanto las propuestas de estudiantes como las nuestras.

Evaluación y acreditación

Se entiende a la evaluación como parte necesaria del proceso de aprendizaje y al estudiante como protagonista permanente. Partiendo de esta idea es intención de la cátedra trabajar instancias de co-evaluación y auto-evaluación, además de la evaluación de los profesores. También se asume la evaluación como un momento de aprendizaje para los docentes que debe brindar elementos para analizar la propia práctica.

Se priorizará la comprensión de relaciones y transferencias en las diferentes instancias de la construcción en la relación teoría- práctica- teoría que realizarán

los y las estudiantes en su experiencia en las escuelas.

Los y las estudiantes podrán promocionar la asignatura si cumplen con los siguientes requisitos:

- 80 % de los trabajos prácticos aprobados. Se consideran trabajos prácticos las diferentes tareas que requerirán por parte de las estudiantes procesos de interpretación, reconstrucción teórica, diseño e implementación de unidades didácticas contextualizadas y propuestas diarias de trabajo; más elaboración de informes parciales. Los trabajos podrán ser entregados tantas veces como las y los estudiantes requieran para lograr la aprobación, en tanto cumplan con los tiempos acordados con los y las docentes de la cátedra.
- Informe de práctica positivo por parte de las y los profesores de nivel de destino y de la cátedra.
- Obtención de más del 70 % para la acreditación en los exámenes parciales.
- Elaboración de un informe final con formato narrativo sobre la investigación acción realizada que de cuenta del trabajo sistemático, permitiendo ver el grado de avance en el análisis de la propia práctica y la función de la teoría en su análisis y replanteo de la práctica.

Consideraciones finales

Desde el comienzo de las clases y hasta el final del año lectivo, los y las estudiantes participan en encuentros semanales de dos horas reloj.

A partir del comienzo de las clases y hasta el mes de mayo inclusive, se desarrollan las temáticas de base (recuperando conocimientos adquiridos en otros espacios curriculares de la carrera) que permitan comenzar con las actividades en terreno.

A partir de allí, el desarrollo de los contenidos se entrama con el proyecto de investigación, que requiere de un buen nivel de profundización teórica tanto en el campo epistemológico disciplinar cuanto en teorías de enseñanza, aprendizaje, modelos de intervención, investigación acción, etc.

Se establece la necesidad de coordinar con todos los demás espacios curriculares especialmente con Sujetos de aprendizaje y Educación Física en la Educación Especial.

Después de siete años de trabajar con éste formato, podemos afirmar que la experiencia nos ha permitido, como concluimos en el informe final del proyecto de Investigación Proyecto de Investigación: *"Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras"* Devenido en *"Problemáticas de aprendizaje en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras: Un análisis en prácticas docentes de Educación Física"* financiado por el INFD, decir que:

Una preocupación constante en nuestra tarea de formadores/as en formación, fue y es el trascender el "discurso de la pedagogía crítica" porque sentimos que de un tiempo a esta parte, además de constituirse en el discurso política e ideológicamente correcto, se ha despojado de sus sentidos originales. A pesar de su permanente enunciación las "ideas críticas" no lograban plasmarse en nuestras prácticas de formación porque ocultaban bajo nuevos modelos cualitativos viejas estructuras de acción, fuertemente impregnadas por la externalidad. Estas acciones aparecían pretendidamente "objetivas" de un modo diferente al del viejo positivismo, pero reforzando una idea de neutralidad que eliminaba la presencia de los sujetos en nuestra práctica educativa, a pesar de declarar lo contrario. Nuestra investigación nos permite pensar que la fuerza de las experiencias en las que se construyen modelos de acción, no puede ser desarticulada sin provocar una nueva experiencia que las modifique con igual intensidad. El formato de investigación acción que proponemos en la cátedra consideramos hoy, aportó herramientas para trabajar en estas coordenadas. Teníamos una fuerte sensación al comenzar, de que una de las características de los seres humanos es que confiamos en la razón, creyendo ingenuamente (o no) que puede ser neutra; olvidando los condicionantes que las emociones nos generan. La avaricia, la envidia, la furia, los deseos, el interés, la indiferencia... se instalan y al ignorarlas y/o desconocer su fuerza en el transcurso de los procesos analíticos que implica una perspectiva crítica de la educación, se facilitaba la difusión de ideas que legitimaban las distancias entre los discursos y las prácticas subjetivas y sociales"(Amuchástegui, Bologna y otros, INFD 2009)

BIBLIOGRAFÍA

Aisenstein, Angela (2002): *"Currículo presente, ciencia ausente"* El modelo didáctico en la Educación Física: Entre la escuela y la formación docente. Editorial Miño y Dávila. S/f. Buenos Aires.

Amuchástegui, Griselda. (2004): *"De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados"*. Revista Pensar a Prática número 7. Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Goiania. N.2 Goiania.

Bracht, Valter (1996): *"Educación Física y aprendizaje social"*- Editorial Velez Sarsfield. Córdoba.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean Claude. (1998) : *"La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza"*. Editorial Laia S.A. Colección Fontamara. Tercera Edición. México.

Bossio, María Teresa. (2009) Texto sobre Investigación Acción del módulo de la cátedra de Investigación Educativa.

Bruner, Jerome (2003): *"La fábrica de historias"* Derecho, literatura, vida. Fondo de la Cultura Económica. Primera edición en español. Buenos Aires

Bruner, Jerome. (1997): *"La educación como puerta de la cultura"*. Aprendizaje Visor Editora. Madrid.

Celman, Susana (1998): *"¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?"* en *"Las evaluaciones de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo"*. Paidós Educador. Buenos Aires.

Dussel, Inés, Caruso, Marcelo (2003): *"La invención del aula"* Una genealogía de las formas de enseñar" Ed. Santillana. Buenos Aires.

Edelstein Gloria, Coria Adela. (1995): *"Imágenes e Imaginación, iniciación a la docencia"*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.

Edelstein Gloria. (2011) *"Formar y formarse en la enseñanza"*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Eisner, Elliot W. (1998): *"Cognición y Curriculum"* Una visión Nueva- Amorrortu Editores (Agenda Educativa) Buenos Aires

García, Fassina, Ríos, Sigifredo, Corsini y Amuchástegui (2000): *"Proyecto de Capacitación Centrado en la Escuela, disciplina: Educación Física EGB 1 y 2"*. Documento de trabajo. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. Red de formación docente.

Gentili, Pablo (2000) coordinador: *"Códigos para la ciudadanía"* Ed. Santillana. Bs. As.

Gvirtz, Silvina (compiladora) (2000): *"Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, y modos de convivencia en nuestra escuela"*. Editorial Santillana. Buenos Aires.

Gvirtz y Palamidessi, (2000): *"El ABC de la tarea docente"*, Editorial Aique. Buenos Aires.

Huberman, Susana (1994): *Cómo aprenden los que enseñan: La formación de los formadores: nuevos modelos para nuevas prácticas*. Aique. Buenos Aires.

Jackson, Philip W. (2002): *"Práctica de la enseñanza"* Amorrortu Editores (Agenda Educativa) Buenos Aires.

Jackson, Philip W. (1998): *"La vida en las aulas"* Morata. Madrid.

Litwin, Edith. (1997): *"Las configuraciones didácticas"*. Paidós educador. Bs. As.

Mc Ewan H. Y Egan K. (1998): *"La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación"*. Colección Agenda Educativa. Amorrortu Editores. Bs. As.

Reveco Vergara, Ofelia. (1995): *"Seguimiento, Sistematización y Evaluación en el contexto del Proyecto TILNA"*. Publicado por el PIIE-MINEDUC. Santiago de Chile

Sagastizabal, Ma. De los Angeles (coord.) (2006): *"Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación"*- Noveduc. Buenos Aires, México.

Sarason, Seymour B. (2002): *"La enseñanza como arte de representación"* Colección Agenda Educativa. Amorrortu Editores. Bs. As. 2002.

Sklíar, Carlos (2003): *"¿Y si el otro no estuviera ahí?"*- Ed. Miño y Dávila. Bs. As.

Souto, Marta (1992): *"La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal"* en *"Corrientes didácticas contemporáneas"* -Souto, M. y otros- Ed. Paidós.

Rozengardt Rodolfo. *Niveles de decisión curricular*, Gaceta Gymnos N° 1.

Documentos consultados

- Amuchástegui, Griselda y Fuentecilla María- *"Proyecto de Capacitación en Educación Física y educación Artística en la Modalidad especial"* Documento de la Dirección de Regímenes Especiales- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2000
- Amuchástegui, G. Bologna, C. Y otros. Informe final de Investigación sobre *"Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras"*.
- Amuchástegui, Griselda y Sosa Mirian - *Trabajo Final de Seminario de Práctica Pedagógica*. Convenio ARCIM- UNLP. 1998.
- Documento de trabajo *Materiales curriculares compatibilizados EGB 1 y 2*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1997.
- *Propuesta Curricular para Nivel Primario, Primero y Segundo Ciclo de la EGB, Primera Versión (Material para la discusión)*. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba (DPEE) 1997.