

## **La formación docente en servicio de los profesores de media.**

### **La capacitación, entre el “simulacro” y un punto de vista “extrañado”.**

*Martha Ardiles.*<sup>1</sup>

*Porque en resumidas cuentas, yo no puedo entrar en contacto con lo nuevo que se me presenta sino en tanto puedo reconocer allí una parte de familiaridad. Es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que a priori me resultarían desconocidas’.*

**Jacques Hassoun**

#### **Introducción.**

Este estudio surge de una serie de preocupaciones personales vinculadas a la formación de los docentes.<sup>2</sup> Hace años tuvimos la oportunidad de iniciarnos en el trabajo de capacitación. La excusa fue un grupo del interior de la provincia, en contexto de plena huelga docente, en la década del 70. Aún en situaciones difíciles como éstas un grupo decidía no claudicar y continuar formándose. Algo que no es nuevo en el sector docente, pero que siempre es necesario destacar.

---

<sup>1</sup> Mgter. En Ciencias Sociales. U.N.C. Diplomada en Cs. Sociales, con mención en Currículum. FLACSO. Costa Rica. Prof. Y Lic. En Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta a cargo de Didáctica Especial. Area Profesorados. Jefa del Equipo Técnico Pedagógico de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano de la U.N.C.

<sup>2</sup> Los resultados aquí presentados forman parte de mi tesis de Maestría denominada: “Los profesores de media. Trayectos de desarrollo profesional”. La misma fue dirigida por la Dra. María Cristina Davini.

Experiencias sucesivas fueron marcando interrogantes, imaginando situaciones, desarrollando formas e incluso dudando del valor de las experiencias aisladas de capacitación, lo que hizo que siempre nos fuéramos planteando y replanteando las posibilidades formadoras de estos encuentros para estar en mejores condiciones de realizar propuestas alternativas de trabajo, o en su defecto, revisarlas camino al encuentro de otras posibilidades.

Las oportunidades fueron muchas para intentar otros formatos, otras experiencias, siempre dentro de episodios recortados y con docentes que provenían de diversas instituciones. A esto se agregaba que las actividades con docentes de media, casi siempre dejaban un “sabor amargo” que nunca terminábamos de degustar. Fue difícil tomar el tiempo de estos malestares “escuchar” las voces de los actores, que además casi siempre expresaban alguna dificultad que no pasaba desapercibida para quienes “dictábamos”, “coordinábamos”, los cursos, seminarios y talleres.

Comprendíamos a la vez que los docentes eran también aprendices y maestros y que un lugar de profundo aprendizaje y formación era la escuela o las escuelas en las que trabajaban, munidos de su propia experiencia, y de la capacitación que ahí recibían.

En este punto entendimos que la formación de los docentes en ejercicio de su profesión se convertía en un conocimiento que se hacía necesario dilucidar, tanto para los propios docentes como para quienes gestionan y organizan sistemas de formación.

Esto llevó a centrar el trabajo de investigación en aspectos vinculados más específicamente a los conocimientos profesionales de los docentes en sus escenarios institucionales. Las investigaciones sobre los profesores se han preocupado tradicionalmente por cuestiones vinculadas a su formación de grado.

Por otra parte nuestro trabajo en instituciones de nivel medio nos llevó a pensar que los profesores van construyendo su desarrollo en función de sus propias historias personales y profesionales, en escenarios y contextos institucionales diferenciados. A su vez intuimos que todo esto generaba características propias en la formación docente y en las prácticas escolares.

### **Algunas cuestiones teórico-metodológicas**

Desde esta motivación inicial es que se emprendió el trabajo, el que suponía desde ya una complejidad importante. Se planteaba también el problema de desarrollar estrategias metodológicas adecuadas para llevar adelante la investigación. Las metodologías tradicionales, parten de considerar patrones culturales que determinan los comportamientos de los sujetos que pertenecen a un grupo determinado y caracterizada esa cultura quedan explicadas las conductas de los participantes en la misma.

Las perspectivas metodológicas que se vienen desarrollando en estos últimos diez años dan un nuevo giro a la investigación social y aportan una mirada de los sujetos desde las biografías que elaboran en interacción con la cultura y no determinado por ésta. Así esta perspectiva nos llevaría a indagar las biografías profesionales de los docentes y el contexto escolar y cultural en el que se desarrolla su trabajo.

Aquí nos encontramos con una tradición joven aún ( Goodson, 2000; Bolívar, 2000; Huberman, M. 1999) que nos fue marcando rutas por el camino de las narrativas de los profesores, lo que permitió a la vez ir centrando la mirada en la configuración: **formación docente en servicio de los profesores de media en el trayecto de su desarrollo profesional**. Dicho de otra manera, todo ello en el marco de los lugares específicos donde se desempeñan, en interacción con las historias personales y las historias colectivas, tanto

en las escuelas como en el contexto socio-cultural. Esto supone adoptar un punto de vista para explicar la formación en contextos de trabajo, el desarrollo profesional.

Para llevar a cabo este trabajo nos ubicamos recuperando marcos teóricos que nos permiten movernos por la investigación, es decir transitar entre la teoría y el trabajo empírico. El problema nos reenvió a categorías de las teorías de la acción social de P. Bourdieu de Campo y Hábitus y las de Rutinización, Conciencia Práctica y Conciencia Discursiva de A. Giddens. Y esto se completó con corrientes ubicadas en el desarrollo de los profesores bien desde posiciones más centradas en las biografías de los docentes Alliaud, 1998; en la carrera del profesor ( Hubermann, M. 1983; Bolívar, A. 1995,) bien desde posiciones más preocupadas por la cuestión laboral vinculada a la capacitación, Hargreaves, A. 1998; Alen y Delgadillo, 1994; a la cultura profesional, Carlos Marcelo, 1995; y a los aportes Gimeno Sacristán, 1992, Davini, M.C. 1995, quienes trabajan categorías fértiles como las de fases y modelos teóricos de la formación.

Estos aportes teóricos permitieron situarnos ante definiciones fundamentales del trabajo. En primer lugar se entiende por **formación**: un proceso dialéctico por el cual una persona se construye como sujeto mediante sus acciones en el ámbito de la cultura, de la sociedad y sus interacciones en un ámbito de intersubjetividad junto a la recuperación de su experiencia. Se realiza sobre la base de las experiencias de socialización por cuanto moviliza el ser mismo del sujeto. Así la formación es conquista de la subjetividad mediante la interacción. La formación tiene un movimiento que se asemeja al del espiral, el cual permite el desarrollo.

Los profesores, a lo largo de su peculiar historia y como forma de responder a las distintas exigencias institucionales y sociales han elaborado, durante las fases de su formación, sistemas de pensamiento y formas de actuar como profesionales de la enseñanza. Los estudios de Gimeno, 1992; Davini, 1995, hablan de fases y ámbitos en la formación de los docentes. Identifican dos fases y ámbitos principales: la preparación inicial de grado en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme a planes de estudio; la socialización profesional, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que, finalmente, el docente aprende las “reglas” del oficio. Luego, dice Davini, 1995, “es importante destacar que estas fases son las principales y no las únicas, existe una fase previa a ambas: la biografía escolar de los estudiantes como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación docente”. La inclusión de la expresión desarrollo profesional tiene aquí el sentido de resaltar el giro en el estudio de los profesores en el ejercicio de su profesión, producido en la segunda mitad del siglo XX, particularmente en los 80.

Desde estos presupuestos teóricos iniciales, que contribuyeron a definir el foco de interés de la investigación, se propusieron entre los objetivos:

*Analizar los conocimientos profesionales que producen y reproducen los profesores de escuela media considerando sus biografías y los comportamientos socio-institucionales y pedagógicos.*

En otros términos, interesó analizar en el escenario de las instituciones qué conocimientos profesionales crean y recrean los profesores que hacen a la construcción de su formación, es decir a su desarrollo en el ejercicio de su profesión. Aquí interesó complementar el estudio del ejercicio profesional tomando como base sus propias experiencias escolares y profesionales en el marco de otras construcciones que se estructuran al interior de

definiciones de micropolíticas de las instituciones y vinculadas a las relaciones de fuerza que se establecen entre los agentes y con el contexto social general.

Así, la pregunta principal que orientó el trabajo fue: ¿Cómo se desarrollan los profesores de media en escenarios de trabajo?, entendiendo por desarrollo de los profesores la conceptualización realizada por Carlos Marcelo: cuando dice: “ello presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora el carácter, organizativo y orientado del cambio. Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado”( Marcelo, C. 1995: 315)

El estudio se realizó a través del estudio en casos. Se tomaron cuatro categorías de análisis para construir el objeto, luego de un exhaustivo rastreo de investigaciones sobre el tema. Estas categorías fueron: “las biografías familiares y escolares”, “la carrera docente”, “la cultura profesional”, “la capacitación docente”.

En esta ponencia se ha optado por hacer referencia a la categoría **capacitación** docente, intentando contribuir al debate de la formación de los docentes en servicio y en sus escenarios de trabajo, como así también recuperar la potencialidad de algunas experiencias para pensar la formación docente de grado.

### **La capacitación docente.**

La capacitación docente en el marco de su desarrollo profesional, fue tomada aquí como sinónimo de “perfeccionamiento docente”, tal como lo hacen Allen y Delgadillo, para considerarla como una “estrategia de cambio educativo que ha sufrido las vicisitudes, ideológicas, políticas y organizacionales que las diferentes concepciones de cambio educativo le imprimieron a la reflexión educativa”( 1994, pág. 15).

Se considera que existen diferencias entre los modos de aprender del docente en ejercicio y los aprendizajes efectuados en la formación de grado, que hay diferencias cuando se prepara para la práctica o en la práctica ya que en éste caso se inscribe sincrónica y diacrónicamente en una realidad institucional dinámica y compleja.

Para estudiar este aspecto del desarrollo profesional de los profesores en escenarios de trabajo se consideró que la formación y el aprendizaje de los docentes no ocurre en forma aislada sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. Aprender a enseñar no es un fenómeno solitario, no puede entenderse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales, culturales en los que se lleva a cabo. “La comunicación cotidiana entre maestros incluye un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos que abarcan desde la reflexión sobre sus condiciones de trabajo hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas”. ( Rockwell, E. 1995: 28). En el sistema actual no es exagerado afirmar que los docentes aprenden su oficio en el trabajo, que la distancia que hay entre la formación de grado y el trabajo es importante, y que su formación ha venido descansando en el supuesto ya explicitado por J. Sancho y H. Hernández de que para enseñar, sólo es importante dominar profundamente el contenido que se va a enseñar.

Por otra parte, el campo de la formación docente tomando como “campo” la conceptualización realizada por P. Bourdieu, al conformarse como un juego, incorpora las apuestas, la competición entre los integrantes jugadores, atrapados por el juego. Dispone de “triumfos”, es decir de cartas maestras que con fuerza relativa modifican el juego en el campo. Así, sus jugadas más o menos arriesgadas, más o menos subversivas o conservadoras dependen del volumen global de sus fichas, al mismo tiempo que del volumen global de su capital. ( Bourdieu, P. 1995 ).

## **Organización del estudio empírico. El trabajo de campo.**

El campo de una investigación es su referente empírico, dice Rosana Guber,

*La porción de lo real que se desea conocer, mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen...el campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales, sino una decisión del investigador, que incluye tanto a los ámbitos, como a los actores.(1991:84)*

El trabajo de campo de esta investigación fue realizado entre los años 1999 y 2000. Los casos se organizaron de la siguiente manera: se tomaron como casos profesores que trabajan en una escuela universitaria de reconocido prestigio social y que a la vez trabajaran o hubiesen trabajado estos últimos años en otras escuelas de la ciudad. De ahí que sostenemos una importante prudencia en la generalización de los resultados. Los casos se han elegido teniendo en cuenta el criterio de Stake, de “máxima rentabilidad”, es decir se han escogido casos fáciles de abordar, donde se pensó que las indagaciones podían ser bien recibidas y aquellos en los que se pudo identificar un posible informador dispuesto a dar información.

Los casos con los que se trabajó fueron doce. Nueve de ellos dieron el punto de saturación de las entrevistas, y se tomaron tres más para ampliar cuestiones vinculadas a algunos puntos a los que otros investigadores llamarían “pie de página”, debido a su poca recurrencia o excesiva y obvia claridad, pero que a pesar de ello se consideraron de importancia para la profundización de algunos aspectos.

Por su complejidad, el objeto no podía ser analizado midiendo fenómenos o verificando relaciones causa-efecto. De allí que se optó por trabajar en un contexto de descubrimiento y no de verificación. Esta lógica cualitativa seleccionada, a diferencia de la lógica cuantitativa, apunta a un modo diferente de relacionar la teoría y los datos, y conlleva una concepción diferente de la realidad social.

Los métodos sirven al investigador para llevar a cabo su tarea; nunca es el investigador esclavo de un procedimiento o técnica (Taylor y Bogdan, (1992). El estudio en casos no es



una investigación de muestras: el objetivo primordial no es la comprensión de otros, sino la comprensión de esos casos. (Stake, 1998).

Para ello, se trabaja en el marco de un proceso metodológico que busca la coherencia entre la dimensión epistemológica, el enfoque metodológico general, y los instrumentos. Se entiende también que la realidad social, como objeto de investigación, es construida y se la traduce en un lenguaje más claro y comprensible.

En el estudio en casos hay un interés por la investigación en profundidad, intensiva de un ejemplo. Estos no son hipotéticos, son algo que está sucediendo en la realidad, de ahí que se privilegia en la tarea que nos ocupa la narrativa (las voces de los actores) a través de entrevistas semiestructuradas.

Los casos son difíciles de organizar, pero constituyen una realidad fuerte, que permite percibir sutilezas y la complejidad de los mismos. En esta investigación se fijaron criterios, tales como: ser profesor en esa escuela y haber tenido experiencia docente en otra institución de nivel medio; y que su disciplina tuviera relación con las orientaciones que daban lugar al nuevo Plan de estudios: Ciencias Naturales, Ciencias sociales, Economía y Gestión; de tal manera que pudiera realizarse una generalización teórica, no estadística. y se tomaron algunas precauciones, dado que, la investigadora realiza un trabajo de coordinación en una de las instituciones en las que trabajan profesores entrevistados. La primera precaución fue que los profesores entrevistados no fueran profesores que trabajaran bajo su dependencia para que la involucración no interfiera en las actividades cotidianas. Otra de las precauciones estuvo vinculada a la confidencialidad de los datos.

El contacto con los profesores se vio facilitado por la institución en la que se desempeña la investigadora. Se habló con los profesores, se solicitó explícitamente su acuerdo y se comentó el proyecto y las finalidades de la investigación.

Con relación a los instrumentos, como ya dijimos, se privilegió la entrevista semiestructurada. Siguiendo a Glaser y Strauss (1967) tomamos como referencia el muestreo teórico por saturación. Esto interesó por ser un instrumento idóneo en situaciones complejas. Se seleccionaron los casos de acuerdo a los criterios establecidos. No fue posible delimitar de antemano la cantidad de casos, esto se fue definiendo cuando al confrontar teoría y empiria, por comparación de casos, se saturaba la información. Luego del planteo teórico y la búsqueda de antecedentes se constituyó un esquema categorial, y a

medida que se realizaban las entrevistas se iban volcando los datos, se analizó el material, se interpretó y, finalmente se compararon los casos para llevar a cabo un proceso de reconstrucción.

El contacto con los profesores se vio facilitado por la institución en la que se desempeña la investigadora. Se habló con los profesores, se solicitó explícitamente su acuerdo y se comentó el proyecto y las finalidades de la investigación.

Fueron realizadas las entrevistas, se desgrabaron y fueron devueltas a los entrevistados de modo de que puedan reconocerse en ellas y reflexionar posteriormente con la investigadora sobre los aspectos que consideraran necesarios.

Para garantizar la validez interna del trabajo se tuvieron en cuenta los criterios expresados anteriormente y para garantizar coherencia del análisis se utilizaron además de la entrevista, el análisis de documentos, observaciones y entrevistas informales a otros profesores, directores de escuelas secundarias y supervisores.

Por parte de los profesores, se puso en evidencia la falta de costumbre en la propuesta del diálogo a posteriori de la entrevista con el soporte ya en mano. Se les dio un tiempo prudencial para que pudieran leerla y analizarla. Esto permitía que el encuentro fuera favoreciendo la deconstrucción de la entrevista y proporcionara desde el inicio pistas para la construcción del texto sobre la investigación. El profesor usaba ese espacio para recuperar algunos datos y hacer consciente algunos planteos implícitos, lo que le daba densidad y complejidad al trabajo.

Fue una experiencia rica, en tanto los profesores sentían que en ese momento descubrían cuestiones de sus prácticas pedagógicas y docentes sobre las que no habían reparado, como así también de las historias de sus vidas. En muchas ocasiones se sorprendieron de decir lo que decían, de haber vivido lo que vivieron.

También fueron analizados documentos que hacían al contexto de la Reforma educativa y a la capacitación de los docentes. Cabe señalar que, en sus discursos, los profesores no hacían referencia concretamente a ningún documento, pero sí a acciones que emanaban de ellos.

La observación de actividades informales fue una de las maneras de recoger información. El cuaderno de campo fue un material indispensable para el registro de pequeñas reuniones, incidentes, o discusiones en sala de profesores. En líneas generales, podemos decir que esta actividad se pudo realizar sin mayores dificultades. Ello se consideraba muy importante a la

hora de poder triangular la información de las entrevistas, para aumentar así el crédito de la interpretación. Completar con observación directa el registro de observaciones y las expresiones en las entrevistas ayudaba a profundizar la interpretación,

*cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos...la triangulación nos obliga una y otra vez más a la revisión (Stake, 1998: 35 )*

También se apeló a la triangulación de investigadores, acercando a colegas las entrevistas y registros para analizar y evaluar interpretaciones alternativas.

### **Las narraciones de los profesores.**

A través de los relatos se pudo advertir que casi sin pensar los profesores portan la memoria viva de un pasado cercano y presente utilizando en sus narraciones estructuras episódicas que aumentan la potencialidad de lo narrado. El conocimiento profesional, que se adquiere en los diferentes momentos de la capacitación y que hace a su desarrollo profesional, forma parte de ese acervo cultural construido y narrado. Este conocimiento juega un lugar importante en el desarrollo de los profesores ya que se convierte en una ficha de juego importante para sostenerse en el campo y jugar. El análisis de los datos obtenido mostró lo que por un lado llamamos la **capacitación informal** en el escenario de la escuela y en el marco del contexto social en el que se desarrolla la docencia. Se advierte que en ella los profesores despliegan una infinidad de conocimientos, saberes y experiencias que el trabajo continuo permite aprender para mejorar sus apuestas. Las urgencias de las prácticas los obliga, de alguna manera a apartarse de los dogmas, de los retratos institucionales para acercarse a los “problemas”. Dicen sentirse “encerrados” en las prescripciones de las políticas educativas, o también como ellos expresan, “atados” “en esta nueva organización del sistema educativo”. Los profesores producen conocimientos a medida que los itinerarios de las prácticas los va interrogando, generalmente en caminos que no son lineales, porque

la misma práctica los vuelve a poner en otro sinuoso camino, como por ejemplo: “revisar el reglamento de los alumnos”, “analizar el sistema de evaluación”.

Los profesores que trabajan en escuelas más progresistas, más avenidas a los cambios el trabajo en equipo y la participación gremial son parte de sus aprendizajes “informales”. El trabajo en equipo es una construcción fuerte en el que se advierte a veces cierto “control” institucional. No obstante ello éstas escuelas que logran conformar departamentos permiten construir al interior de los mismos un “refugio” para poner las cosas en palabras, actualizando su “conciencia discursiva”, dando expresión a las condiciones de su propia acción.

La capacitación informal ocupa un lugar destacado, aunque casi invisible en el sentido de que no tiene reconocimiento como capital simbólico, es decir, es un trabajo cotidiano producto de la inmediatez de las prácticas en el marco de la escuela.

También se advierte lo que hemos llamado **capacitación formal** cuando las escuelas y los profesores piensan en la organización y realización de Seminarios y Cursos, referidos a problemas específicos de las disciplinas, áreas de trabajo o relacionados con la reforma. Un dato interesante aquí es que no se piensa específicamente en la formación en el campo pedagógico y didáctico; los profesores hacen cursos obligatorios sobre cuestiones pedagógicas que ofrecen algunas las escuelas, pero no es su principal preocupación. Este se convierte muchas veces en un “**simulacro**” de capacitación. El conocimiento pedagógico y didáctico no es “enunciado” en el campo de la escuela.

Ahora bien, por otro lado la incertidumbre y la falta de referentes en relación a producciones escritas u otros textos, como el caso que narra una profesora, los lleva a abrirse a otros espacios fuera de la escuela: “no hay producciones respecto a este tema a desarrollar”, “tuvimos que consultar a un equipo que investiga el tema en la universidad y

trabajar”. Esto hizo que se abrieran otros caminos, a partir de prácticas reflexivas, desarrollando procesos de búsqueda, revisando su propia construcción y reestructuración de formas de aprender y enseñar. A este proceso lo llamamos **capacitación problematizadora**. Nada aquí es exclusivamente teórico o práctico, lo que sí puede advertirse es que el punto de partida de la reflexión, son los problemas de la práctica, los que irán abriendo posibles alternativas de aprendizaje y de enseñanza. Lo que llama la atención, según los casos estudiados, es que el punto riguroso de la teoría pedagógica y de la teoría didáctica no sea convocado a ese encuentro. Se interpela el problema desde el conocimiento práctico, desde el conocimiento disciplinar, y desde la herencia que ha sido transmitida a lo largo de los trayectos de vida de éstos profesores. Esta es una cuestión interesante a tener en cuenta en los procesos de formación y nos invita a reflexionar sobre la formación de grado y en el trabajo de los profesores, en su proceso de socialización en las escuelas. Y para el caso de las materias pedagógicas, rearmar el juego y volver a pensar cómo engarzar esta formación con la formación en el campo disciplinar específico, con las prácticas docentes concretas. Probablemente la formación inicial se haga cargo de una parte muy débil de los conocimientos pedagógicos y didácticos, según la recuperación que se hace en esta investigación de las biografías y trayectos escolares de éstos docentes. En este caso los profesores, recuperando la herencia transmitida, los hábitos familiares, participan de nuevas situaciones insertados en las prácticas singulares de un departamento construyendo en el “espíritu” del departamento, nuevos saberes de formación, como el caso mencionado, a través de una experiencia de transposición didáctica “la bajada de una tesis doctoral para ser enseñada a los alumnos de secundaria”. Estos profesores pudieron romper los ritos construidos en las instituciones, pudieron salir de las rutinas, pudieron pensar, **extrañarse** y preguntarse sobre los modos de enseñar y aprender el tema que los convoca,

trabajaron con la producción de un equipo de científicos en el área de las ciencias sociales. Este punto de vista **extrañado**, también a los ojos del investigador, permite advertir que los profesores pueden romper con la estructura convencional de la escuela y observar con sentido crítico la complejidad de las prácticas.

Esta “**capacitación problematizadora**” es importante destacar no por su generalización sino por la potencialidad del caso dentro de los casos, es decir es un caso que “cae”. Y si bien es infrecuente encontrar un estilo que apunta a “extrañarse” transformadoramente, cabe destacar la acción de éstos docentes de “descentralizar” un conocimiento y “recolocarlo” en contexto para ser “enseñado”. Por momentos se conmovieron y se sintieron diferentes con relación a lo que solían ser y hacer, sintieron que a través de estas acciones hicieron contrabando de la memoria, inscripta en algún lugar del cuerpo, en algún lugar de su historia.

En cierto sentido, las teorías y las prácticas de los profesores se vuelven a configurar según las características de los alumnos y el sistema de relaciones que se observan en la clase, en el aula, en la escuela. Las reglas implícitas y difusas sobre las prácticas y sus escenarios, la dificultades para una reflexión colectiva e individual sobre los supuestos y conceptos que orientan las prácticas de la enseñanza, dificulta nombrar los saberes o conocimientos prácticos para poder pegar el salto que implica trabajar sobre la teoría de la práctica y avanzar así en propuestas que signifiquen una articulación aprovechable según los contextos, espacios y tiempos, en los que se desarrollan las prácticas.

### **Bibliografía.**

ALLEN Y DELGADILLO,(1994): Capacitación docente. Aportes para su didáctica. Edit. Tesis. Norma. Bs.As.

ALLIAUD, A. (1999): *“El maestro va a la escuela”*. En *Revista IIICE, Año VIII, N° 14*.

BOLÍVAR, A. Y otros (1995): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Granada. FORCE.

BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.

DAVINI, M.C. (1995): *La formación docente en cuestión*. Paidós.

EZPELETA y WEISS, E. (1998): *“Lecciones de campo sobre la capacitación docente”*. En Birgin y otras, comp.. *La formación docente, escuela y política. Debates y Experiencias*. Troquel.

GIDDENS, A. (1998): *La constitución de la sociedad*. Amorrourtu.

GIMENO SACRISTÁN, J.( 1997): *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial. Bs.As.

GUBER,R.(1991): *El salvaje metropolitano*. Legasa. Bs.As.

GLASSER Y STRAUSS (1967): *The discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research*, New York. Edit. Aldine.

HARGREAVES, A. (1998): *Profesorado cultura y Postmodernidad*. Morata. Bs.As.

HASSOUN, J.(1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Edic. de la flor.

HERNÁNDEZ Y SANCHO, J.(1994): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.

HUMERNANM. (1983): *Ciclo de vida y enseñanza*. En ABRAHAM A. *El enseñante también es una persona*. Gedisa.

MARCELO, C.(1996) *formación del profesorado para el cambio educativo*. Ministerio de Educación. Madrid.

ROCKWELL, E.(coord.)(1995): *Ser docente. Estudios sobre el trabajo docente*.

STAKE, R. (1998): *La investigación con estudio de casos*. Morata.

TAYLOR Y BOGDAN, (1992): Introducción a los métodos cualitativos de educación.  
Paidós. Barcelona.