

XV ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

"FORMACION DOCENTE E INVESTIGACION EDUCATIVA"

CÓRDOBA 4 Y 5 DE NOVIEMBRE DE 2004

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

*

CIUNSa: Programa 2005/03

Autoras: Mag. Elizabeth Bellavilla

Prof. Gabriela Soria

“ La Formación Docente: Condiciones, expresiones y proyectos”

*Docente: persona que se forma, con
formándose*

SALTA -- OCTUBRE 2004

JUSTIFICACIÓN

La situación actual de los docentes en general y de la provincia de Salta en particular, en relación a la transferencia al aula de procesos innovadores generados por acciones académicas de formación continua, implica referirse al marco contextual en el cual se inscriben dichas prácticas superando enfoques parciales basados en la idea que es posible cambiar la situación modificando un sólo aspecto del problema .

Una experiencia de investigación evaluativa iniciada en la provincia de Salta y considerando además otras, sobre los docentes argentinos en general (IIPE/ UBA , 2000), permite reconocer la significativa dificultad que existe para implementar en forma eficaz los cambios o mejoras educativas. Quizás entre las razones más evidentes que explican estas dificultades se pueden referir en dos niveles a :

A nivel macrocontextual :

- ✓ Se destaca la enorme dimensión cuantitativa que ha adquirido la educación en todos los niveles, tanto desde el punto de vista de la matrícula como del personal docente.

- ✓ Por otra parte la “profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos , una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos”¹. En este sentido , en Argentina “... casi el 70% de los maestros en formación pensó en la posibilidad de seguir otros estudios antes de cursar el profesorado la formación docente se presenta para muchos de los actuales alumnos del profesorado como una alternativa `de segunda`; ya sea ante el fracaso en el paso por la

¹ Tedesco, Juan Carlos “Profesionalización y Capacitación Docente “ Policopiado , 2.000

universidad o directamente , ante la imposibilidad de acceder a tales estudios superiores”².

✓ Existe una disociación creciente entre el reconocimiento de la importancia de los docentes por un lado y la ausencia de medidas concretas , ya sea desde el punto de vista financiero (salario) de los niveles de participación en la gestión o del mejoramiento de los procesos de formación docente , por el otro.

✓ Se advierte en el imaginario colectivo una imagen desvalorizada de la enseñanza, “del producto del sistema educativo” que también significa una presión sobre la formación docente.

✓ Existe una amplia diferenciación interna de la profesión docente , la cual está vinculada no sólo al ejercicio profesional en niveles distintos del sistema , sino también a distintos tipos de actividad y a muy diferentes niveles de calificación requeridos para el desempeño de la misma actividad .

✓ De acuerdo a los resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes realizada en el país, “el 60% de los docentes manifiesta sentirse inseguro o muy inseguro en su puesto de trabajo. Esta sensación de incertidumbre trasciende a cuestiones objetivas , como lo son las que resultan de la situación de revista de los docentes . Quienes más se sienten inseguros son los profesores , los docentes de nivel socioeconómico más bajo , aquellos que ejercen en establecimientos educativos públicos y , desde el punto de vista regional , quienes viven en el norte del país y en la región de Cuyo.”³

✓ Desde la encuesta ya mencionada , se afirma que por lo general “se utilizan” las escuelas de los sectores más pobres como puerta de

² Hernando Burgos . “Maestros : la última clase” en Qué hacer. Rev. Trimestral de Desco N°58 , Lima , 1.989

³ Estudio realizado por el UNESCO/IPE /Bs. As.Tedesco , J.C. y Tenti, E.2.000

entrada al oficio de docentes. “Asignar a los docentes con menor experiencia en aquellos contextos donde más complejas son las condiciones para crear un espacio de aprendizaje para los alumnos es uno de los múltiples modos que el sistema tiene de reproducir las desigualdades sociales”⁴.

✓ Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un docente debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos.

✓ “Algunas investigaciones sobre la “práctica de la enseñanza” en la formación inicial , ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de modalidades profesionalmente más innovadoras”⁵

✓ La posición de los docentes en cuanto a la transformación educativa indica la presencia de una corriente de opinión positiva cuando se evalúan las dimensiones pedagógicas , pero sucede lo contrario cuando se evalúan los impactos en términos de calidad de la educación o de las condiciones laborales de los docentes.

A nivel microcontextual :

Centrando el análisis en lo microcontextual y a partir de las observaciones realizadas en la provincia de Salta sobre los cambios que debieran producirse en las aulas, por los procesos de formación continuada de los docentes, luego de superada la formación inicial, se puede apreciar que el territorio provincial se constituye en un poderoso y sistemático factor de diferenciación en materia de subjetividad de los docentes en

⁴ Idem ant.

⁵ Pérez, Gómez , A. “Práctica y socialización profesional de futuros docentes.....” Policopiado

relación a las valoraciones sobre su formación continuada y la transferencia de esos nuevos aportes académicos en las prácticas escolares. Situación similar se presenta a nivel nacional tanto en lo que refiere a la política educativa, como respecto de prácticas y valores sociales en general. A lo que se suma las condiciones estructurantes de desempeño efectivo del docente que históricamente, se repiten desfavorablemente.

Este nivel microcontextual provincial y educativo se caracteriza por innumerables aspectos, tales como:

✓ Los docentes más jóvenes y menos experimentados encuentran sus primeras oportunidades de trabajo en escuelas de zonas marginales, donde los recursos disponibles son precarios y donde la población escolar requiere una atención pedagógica muy competente. Por otra parte los incentivos para desempeñarse en esos puestos no son suficientemente atractivos, lo cual provoca un típico fenómeno; los docentes jóvenes tratan de abandonarlos rápidamente en búsqueda de condiciones más favorables de trabajo. El costo de esta alta rotación y de la escasa experiencia de los docentes recae en los alumnos de las familias de bajos recursos, que sufren las tasas más altas de repetición y fracaso escolar.

✓ Otro aspecto importante es el alto nivel de individualismo, asumido por los docentes como una expresión de autonomía profesional. La autonomía, entendida como aislamiento y reducción del ámbito profesional al aula, lo cual constituye un aspecto importante de la cultura de los docentes, pero tienen efectos perversos tales como; fortalecer la idea que es posible atribuir al docente en tanto individuo todas las demandas que se le hacen a la educación como sistema y también empobrece tanto las posibilidades de desarrollo profesional del docente como los resultados de aprendizaje de los alumnos.

✓ Es significativo advertir de acuerdo a los datos recogidos por diversos instrumentos de investigación que el personal titular de las escuelas que aparentemente se capacita, es mínimo. Esta situación permite considerar cierta disposición, sujeta a las condiciones laborales, en torno a la

elección sobre una formación continua y al mismo tiempo, las posibilidades de transformaciones y cambios consecuentes de una formación más académica que se acerque a los cambios y transformaciones sociales actuales.

✓ Por lo general las formas que asume la formación continua, mson significadas por los docentes como experiencias de actualización abriendo a la posibilidad de cambio. En contradicción con su misma posición de crítica quejosa cuando tienen que elaborar acciones que repercutan directamente en su hacer específico.

✓ Las opiniones docentes referidas a las posibilidades de formación continuada, en relación a la interacción educativa con sus formadores, se centran en que generalmente las reuniones se realizan en forma tradicional, expositiva, sin correlato con la realidad áulica por un lado, y la dinámica en el trabajo didáctico, la coherencia entre la teoría y la práctica con la lógica participación espontánea de los docentes participantes, por otro.

La metodología expositiva, tradicional, invalida el trabajo dinámico y de taller expresado en las metodologías de trabajo de los formadores.

✓ La queja permanente en los docentes refiere al tiempo en que se desarrolla el contenido, pues la intensidad en la información, el trabajo metodológico, las tareas presenciales y no presenciales no permiten un abordaje acabado de todos los contenidos planteados. No se llega al aula, ni se trabaja directamente con problemáticas que surjan de las instituciones.

✓ Los docentes observan poca o nula innovación en los contenidos y estrategias didácticas en sus formadores. Aparentemente se repite lo que vivieron en su formación inicial.

✓ El colectivo docente, apremiado por ingresar al sistema, exige mayor calidad y adecuación a sus tiempos en las instancias de formación docente continua por un lado y por otro pretende “terminar” cuanto antes el cursado como una necesidad imperiosa de obtener la certificación correspondiente.

Todo esto sin aplicar, al menos aquello que considere beneficioso en su accionar metodológico.

✓ Las estrategias didácticas que se ponen en juego en las diferentes acciones de formación docente continua, son en algunos casos coherentes con procesos de innovación en su diseño y aplicación, brindando y posibilitando el interés y el gusto por el área de conocimiento, otras resultaron tediosas y largas exposiciones sin creatividad, carentes de dinámicas que incentiven a trabajar.

✓ En términos de la evaluación en las propuestas de formación docente continua, los docentes expresan que la viven como “control”; lo que implica tradicionalmente: verificar lo enseñado, los logros alcanzados, la internalización de los conceptos dados, la comprensión, el logro. En síntesis el éxito o el fracaso en la apropiación de los contenidos desarrollados en los módulos.

Aparentemente se menciona al error como instancia de aprendizaje a nivel teórico, pero es considerado como negativo a la hora de evaluar.

✓ Es de destacar la subjetividad de los docentes cursantes de acciones de formación continua, quienes sienten y explicitan, al agobio, el cansancio, la presión del tiempo, las necesidades personales ligadas a las condiciones de cursado de procesos formativos.

✓ Es interesante considerar la contradicción entre el discurso de los docentes en sus intereses, necesidades y exigencias y la realidad de su práctica.

Lo expresado a nivel macro y micro contextual, caracteriza la realidad estructural profesional y social en las que se desempeñan los docentes y en el que cada institución escolar plantea su proyecto a futuro. Este es el contexto en el cual se piensan y se hacen los cambios en la formación docente en Argentina y en América Latina.

MARCO TEORICO REFERENCIAL

El análisis investigativo de las prácticas escolares de los docentes salteños, nos muestra la enorme complejidad de los problemas en el campo educativo y la necesidad de enfrentarlos .

Un informe de la UNESCO sobre la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI presidida por el Sr. Jacques Delors, se define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro, el aprender a aprender y el aprender a ser. El logro de este objetivo supone un cambio muy importante en la metodologías de enseñanza y en el papel del docente, pero fundamentalmente promueve por un lado, una mayor articulación entre la formación inicial y las características que configuran los campos de desempeño específico y por otro lado resignificar las distintas dimensiones que configuran la formación docente continua atendándose a las reales condiciones de desempeño de los docentes, quienes muestran la heterogeneidad escolar provincial .

Creemos que puede lograrse a través de la implementación de experiencias de evaluación investigativas, que retroalimenten la formación docente, para romper con la rutina que históricamente caracterizó al sistema educativo., en donde sólo se realizaron toques de innovación aislados no llegando a permear la vida cotidiana del sistema..

Esta Propuesta intenta generar experiencias de innovación educativa; considerando fundamentalmente que la misma sostiene que la formación docente continua surge, como una necesidad, una búsqueda de respuestas a nuevos interrogantes que plantea la realidad social en la que se encuentra inserta la escuela, la transformación de los contenidos o la modificación en las orientaciones de las teorías pedagógicas o psicológicas.

Las instancias o momentos de la formación docente continua se instalarían entonces como mediadoras entre la situación real y la deseable .

La formación continúa implica entonces, el análisis de la propia práctica a la luz de la teoría, superando el dualismo teoría/práctica, este enfoque

de retroalimentación continua posibilita la profesionalización docente a partir del análisis reflexivo de su propia práctica a través de un proceso socializador.

Es necesario que el docente sea capaz de seleccionar entre las teorías, desarrollar las propias y argumentar con sus propios fundamentos teóricos para poder efectuar los cambios pertinentes, posibles y prioritarios. Esta profesionalización se logra a través de la capacitación y deviene en una práctica inteligente. Jamás en soledad, justamente socializando sus procesos para aprender entre otros y entre todos.

Por ello **las experiencias de formación docente continua deben introducir los problemas que emanan de las prácticas docentes como verdaderos nudos conceptuales que permitan movilizar al maestro o profesor sin desestructurarlo, respetando su tiempo y voluntad de cambio, ponerse en el lugar del docente, con sus urgencias y por sobre todo ser tolerante.**

De acuerdo a lo expresado la formación docente continua es el espacio de derecho del docente y no sólo del deber. Por ello las acciones de formación continuada no pueden plantearse sino en relación con la redefinición de un concepto de profesión.

Con este criterio entendemos que la formación docente continua, en cualquiera de sus formas, constituyen verdaderos ámbitos de formación. En este sentido los encargados de facilitar el desenvolvimiento de este proceso en los otros son los capacitadores que bien podríamos llamarlos formadores. Capacitadores y formadores ocupan, a la hora de desempeñar su rol, funciones docentes, cuyo desenvolvimiento se ha visto afectados tanto positiva como negativamente en lo que respecta a su historia, sus mandatos de origen, sus mitos, realidades y conflictos.

La formación docente continua necesita ser un objeto de conocimiento que debe ser investigado y evaluado permanentemente.

Lo expresado hasta aquí constituye los fundamentos que configuran el contexto macro y micro, **a partir del cual consideramos fundamental proyectar y desarrollar acciones considerando :**

- A pesar del riesgo y de las posibles resistencias a los cambios, los responsables de la estructuración de los procesos formativos continuos, deberían valorar que, cuanto más inquietud y cambio de actitudes genera una formación permanente, mejor ha sido su diseño y realización . Esta relación formación /innovación es también un aspecto fundamental a tener en cuenta por parte de las personas que llevaran a cabo las acciones de formación y capacitación .
- El planteamiento de la formación docente continua debe prever la complementariedad entre las instancias de orden práctico-profesional, personal y socio-institucional.
- Los objetivos de los formadores deben ajustarse y responder a las expectativas (intereses + deseos+ necesidades) de los participantes
¿Cómo lograr el punto de encuentro?
- La formación docente continua de las personas individualmente no siempre redundan en las organizaciones y sólo a veces se concreta en su propio trabajo .
¿Cómo evaluar la transferencia de la capacitación a las instituciones y a cada uno de los ámbitos específicos donde se desempeñan quienes se forman
- La incidencia de la formación permanente sobre las organizaciones depende del lugar que ocupen en ellas los docentes y de sus intenciones de socializar, o no sus saberes .
¿Qué riesgos y beneficios provoca la socialización de la formación permanente?
- La formación permanente en las organizaciones es algo extraño , ajeno , que necesita tiempo y reflexión para su elaboración y aceptación .
¿De qué manera este “injerto” prende en la organización?

- La demanda explícita de formación docente continua no siempre coincide con su requerimiento .Como explorar las demandas implícitas a partir de las explícitas?
- Se consideran , en las instancias de formación docente continua , las experiencias previas y diferenciadas de los destinatarios? Cuáles son las estrategias metodológicas que permiten en forma real atender a tal situación?
- Los formadores no pueden obviar que el docente que asiste a sus aulas es un “**docente bisagra** “ : está entre la escuela vieja o prácticas tradicionales y la escuela nueva . Una escuela vieja o prácticas que nadie respeta y una escuela nueva que todavía no es del todo aceptada por el propio docente .
- Dentro de una organización escolar, no todos quieren ser capacitados, no todos tienen el mismo nivel de formación , el mismo interés, la misma experiencia.
- Si se prioriza la formación docente continua individual
¿Cuál es el efecto “en cascada” de esta capacitación y cual su incidencia en el conocimiento socialmente compartido en las instituciones?... y lo que es más ¿ es posible el efecto en cascada?
- La oferta de formación permanente se masifica según segmentos de población y no contempla la diversidad y heterogeneidad interna.
¿Cómo captar y tener en cuenta el desarrollo de carrera y el momento personal de quienes llegan a capacitarse?Cuál sería la propuesta y el proyecto en cada caso?.
- Los puntajes y créditos son : premios, castigos o reaseguro de calidad educativa y desarrollo de carrera profesional?

En relación a los formadores específicamente

- Las oportunidades de formación de formadores, de capacitadores son escasas, además no se problematiza sobre la importancia de las formas disposicionales. ¿Cómo lograr entonces el modelo del modelo?
- Los formadores no hacen de las instancias de formación docente continua un *modus vivendi*, *modus operandi* propio, sino que replican los modelos de formación de los niveles de educación terciaria y/o universitaria, sin asegurar la transferencia de los aprendizajes a las aulas de los capacitandos.
¿Cómo transformar la replica en creación?
- No existe o no se define con claridad un quehacer / saber/ ser propio de la capacitación . ¿Quiénes deberían definirlo?
- El desarrollo personal del formador , “ser feliz y parecerlo” , influye positivamente en los docente cursantes y en su retención.
¿Qué condiciones laborales harían de esta hipótesis una realidad?

Relación a los IFD

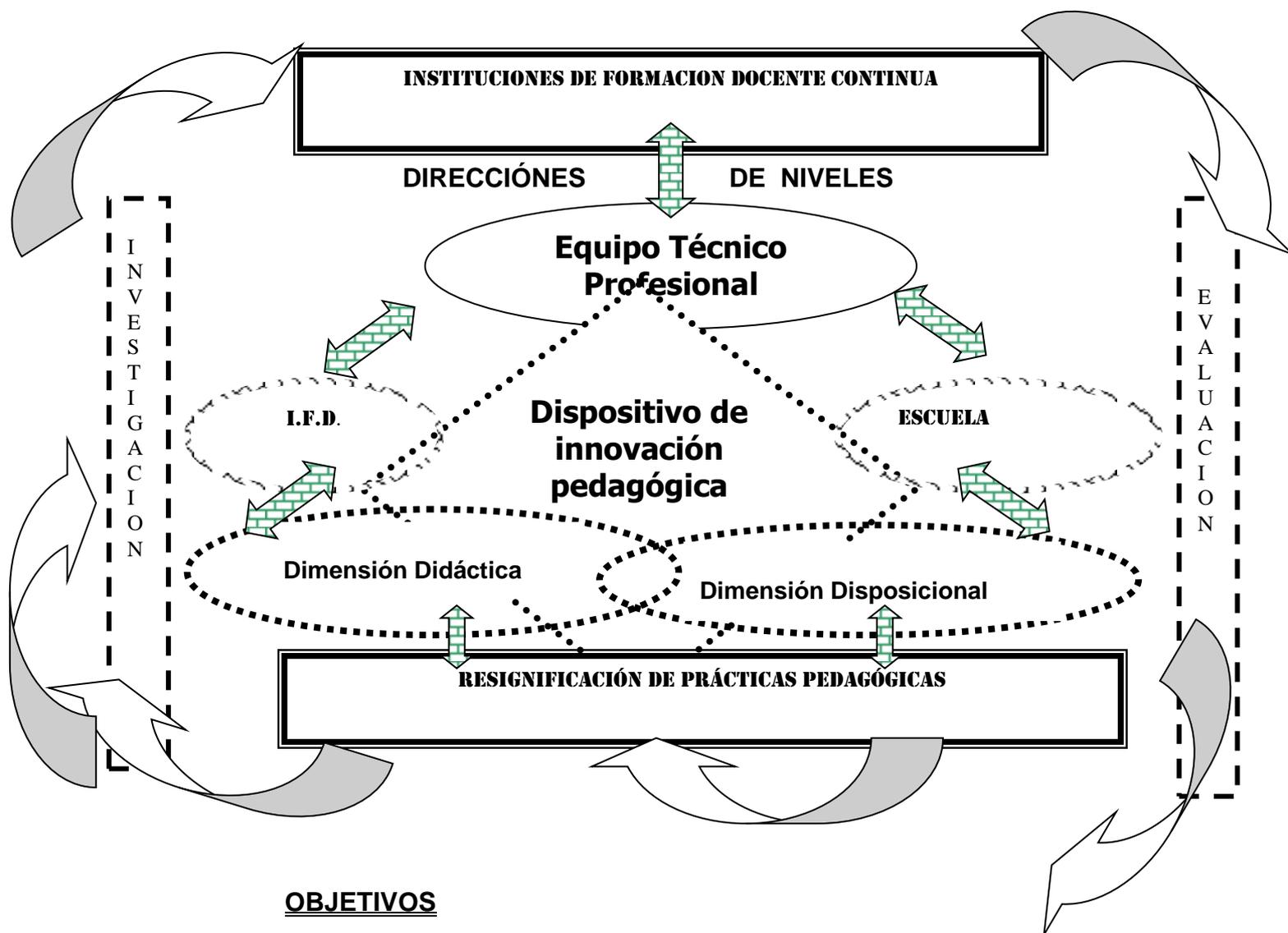
- Se percibe que los IFD generan un espacio de viabilidad de la oferta académica de formación continuada. Lo que se traduce en la mayoría de los casos en una intervención con claro criterio “aplicacionista”, es decir se lleva a la acción lo que está previsto en la propuesta curricular, de manera desarticulada y casi nunca se propicia un abordaje interrelacionado entre la formación inicial y las posibles sinterconexiones en una relación continuada. Al mismo tiempo no se observa un compromiso institucional en relación al desarrollo de esa formación.

- Generalmente el docente que recibe formación continuada repite experiencias formativas tradicionales caracterizadas por la fragmentación del saber, la atomización disciplinaria, contenidos extensos, actualizados en la mayoría de los casos, pero lejanos a las características de desempeño específico .
- Además en muchas instituciones formativas, la implementación de la extensión hacia la formación continua, se vive por un lado como “una carga más “ (dimensión organizacional institucional) y por otro, como la posibilidad de un “breve trabajo extra remunerado “ (por parte de los formadores).

A partir de los aspectos planteados, se considera fundamental enfatizar dos dimensiones en las instancias de formación docente continua; por un lado la dimensión didáctica y por el otro la dimensión referida a lo disposicional/actitudinal, tanto en relación a los docente capacitandos como a los formadores .

Además es conveniente intensificar la interrelación institucional entre el equipo técnico profesional encargado de la formación continuada y las distintas escuelas de EGB y Polimodal, constituyendo entre las mismas un verdadero dispositivo de innovación pedagógica que impacte y resignifique positiva y progresivamente las prácticas pedagógicas en contextos variados; como así también la verdadera institucionalización del mejoramiento y la innovación pedagógica a través de la investigación evaluativa, medio por el cual se procura la innovación .

Lo expresado se sintetiza en el siguiente esquema :



OBJETIVOS

- Evaluar inquisitivamente todas las instancias de los procesos formativos de modo de obtener retroalimentación significativa para reales cambios en la implementación de propuestas de formación continuada.
- Abordar las diferentes instancias de formación, desde formador de formadores hasta su transferencia a las escuelas de manera significativa acompañando los saberes del/los docente/s.
- Analizar los procesos disposicionales de las prácticas y su incidencia en el proceso interactivo.
- Revisar la cultura institucional y el impacto de los procesos subjetivos al interior del aula.

- Acompañar al docentes, con el respeto que se merece, por los saberes que posee, en el aula y fuera de ella.
- Teorizar sobre la práctica, escribiéndola, dándole el status que le confiere un saber aprehendido desde la realidad misma del hacer educativo.

A modo de cierre...

Son ideas, o deseos, es volver sobre lo ya escrito. Teorizar sobre cuales serían los caminos, por donde inicial el andar nos ubica en olvidarnos de las exigencias de las “*modas*”. Dejar de centrarnos en un solo aspecto de la realidad para intentar considerarla en su total complejidad. Situación que nos permitiría considerar, por un lado la significatividad del contenido, sin detrimento de los procesos sucesivos de adaptación necesarios para su transposición en el aula, conociendo los soportes que nos permiten acercarnos a la es estructuras cognitivas de nuestros alumnos, reconociendo que este ser que enseña y aprende, cargado de subjetividad es un sujeto que percibe el mundo desde “*su*” realidad, con su historia: personal, social, educativa. ...

No olvidemos que los cambios o innovaciones no se dan por mandato, se perciben y se concretizan si existe convencimiento de su realización por parte de sus ejecutores. ***El permitirse comprender autoreflexivamente el lugar que se ocupa y desde allí, lo que puede hacerse en la comprensión de esa realidad.*** Quizás esta sería la llave que nos permitiría seguir en el camino de la búsqueda.

Bibliografía

- Augé, M., *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Paidós. 1996 Buenos Aires.
- Achilli, E., "La práctica docente". Cuadernos de Formación Docente No1. UNiversidad Nacional de Rosario
- Ageno, R., El taller de educadores y la investigación Cuadernos Formación Docente N° 9. U.N.de Rosario.
- Apple, M., Maestros y textos, Bs.As., Paidós, 1989.
- Arduino, J., El grupo de diagnóstico, instrumento de formación Madrid, Narcea, 1979.
- Avanzini, G., La pedagogía en el siglo XX. Narcea, 1979.
- Barriga, S., Psicología del grupo y cambio social. España, Hora. 1982.
- Batallán, G. y García, J., Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. Cuadernos Formación Docente N° 5. U.N.de Rosario.
- Berger, P. y Luckmann, T., La construcción social de la realidad Bs.As., Amorrortu, 1972.
- Bellavilla, E., "Programación de la enseñanza". Policopiado.
- Bernstein, B., "Clasificación y enmarcamiento". Policopiado
- Bourdieu, P., *El sentido práctico*. Taurus. Madrid 1993
- 1997 *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- 1989 *Cosas dichas*. Gedisa. Bs.As.
- 1993 y Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México
- 1998 y Chamboredon, J. y Passeron, J., *El oficio del sociólogo*. Bs.As. Siglo XXI
- Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid. 1997
- Bianco, A., Pequeña Historia del trabajo. Bs.As., Contrapunto, 1988. (Selección de textos de la cátedra)
- Carrithers M. *¿Por qué los humanos tenemos cultura?* Alianza. Madrid.
- Elliot, J., La investigación-acción en educación. Morata. Madrid. 1990. Introducción (Perez Gomez) y Segunda parte.
- Fernandez, S., La sexualidad atrapada
- Eldestein y Liwit, Sobre la construcción metodológica.
- Fernandez, Lidia, Instituciones educativas
- Ferry, Gilles, El trayecto de la formación, Bs.As., Paidós, 1990.
- Foucauld, M., *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid 1992
- Freinet, *Parábolas para una Pedagogía Popular*. LAIA. Barcelona 1979
- Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México 1999
- Frigerio, G. "Elementos para pensar coyunturas y estructuras" en *Novedades educativas* N° 51
- 1996 "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina", en *Rev. Propuesta Educativa*. Año 4 N° 6.
- Frigerio, G. y otros, Cara y seca de las instituciones educativas

- Troquel.1992.
- Furlan,A., "Metodologías de la enseñanza" Policopiado. UNAM.
- Gimeno, J., El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata, 1989.
- Gimeno Sacristan y Perez Gomez, Comprender y transformar la enseñanza, Morata, 1993.
- Gimeno,J. y Perez, A., La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid.Akal, 1985.
- Giroux, H.,Los profesores como intelectuales,s.Paidós,1991.
(Incluye el prólogo de Peter McLaren)
- Jackson, P., La vida en las aulas. Morata. Madrid 1991
- Lapassade,G.,Grupos, organizaciones e instituciones,México. Gedisa, 1985.
- Lobrot, M., Pedagogía institucional,Bs.As.,Humánitas, 1974.
- Morin, E. *La cabeza bien puesta* 1999
1995, *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España
- Ortega, F. "Los desertores del futuro". Centro de Estudios Avanzados. UNCa. 1996 Informe de investigación
- Palacios, J.,La cuestión escolar, Barcelona, Laia,1990.
- Perez Gomez, A., Cultura, currículum y aprendizaje relevante. Policopiado. 1993.
- Perez, A. y Gimeno, J., Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico en Revista de Educación. MEC. España. 1989.
- Popkewitz, Th., Formación de profesorado. *Universidad de Valencia. España* 1990
- Postic, M., *La relación educativa*.Madrid, Narcea, 1982.
- Puiggrós, A. y Dussel, I., "Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías el imaginario pedagógico", *En los límites de la Educación*.
Homo Sapiens, Rosario, Arg., 1999.
- Stenhouse, L.,"El profesor como tema de investigación y desarrollo", en Rev. Educación. Ministerio Educación y Ciencia. Nº27. 1985.
- Remedi, E.," Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Tecnología Educativa"México,1985
- Tenti Fanfani, "Instituciones, sujetos y prácticas"
"El campo de las Ciencias de la Educación"
- Torres, J.,Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Morata.1994. Cap.IV(pag. 131 a 152).
- Torres, J., El Currículum oculto. Narcea. España. 1990.
- Vazquez y Oury, Hacia una pedagogía del siglo XX. Siglo XX
- Winnicott, D., *Realidad y juego*. Gedisa. Bs.As. 2003