

Una mirada sobre la enseñanza en los profesorados de la UBA: un análisis de las formas de enseñar

Blardoni, Mariana Elena. IICE. FFyL. UBA
marianablardoni@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta avances de una investigación doctoral que indaga acerca de la formación docente universitaria en el marco de un proyecto UBACyT de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Los casos de análisis son tres profesorados de enseñanza media y superior de la UBA: Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología), Profesorado en Ciencia Política (Facultad de Ciencias Sociales) y Profesorado de Historia (Facultad de Filosofía y Letras). Se ha seleccionado de cada carrera las asignaturas Didáctica General y Didáctica Especial para focalizar la mirada a nivel curricular y en las prácticas de los docentes formadores.

La investigación es cualitativa-interpretativa y se encuentra en la etapa de elaboración del corpus empírico y sus análisis preliminares.

A continuación se ofrecen algunas reflexiones en relación con la enseñanza en dichos profesorados destinados a formar docentes que puedan afrontar los desafíos de enseñar en la actualidad. Principalmente, se analiza la selección de dispositivos y estrategias de enseñanza en las propuestas didácticas y sus contribuciones en la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: Formación docente - Universidad - Enseñanza

Introducción

Desde los años 2000 el Estado nacional argentino ha impulsado una serie de políticas públicas para garantizar el derecho a la educación, mejorar la calidad, enriquecer la formación y el trabajo docente y fortalecer a las instituciones educativas, ante los importantes cambios de época y los desafiantes escenarios educativos actuales. Por lo tanto, la formación de los docentes ha sido clave y dichas políticas y reformas han tenido impacto en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y las Universidades.

Ante ello nos preguntamos: ¿Cómo es la formación docente en las carreras de Profesorado de la Universidad de Buenos Aires (UBA)?, ¿Qué características presentan a nivel curricular?, ¿Cómo son las propuestas de enseñanza y las prácticas docentes?

Estas preguntas motorizaron el interés por investigar acerca de una temática poco explorada pero de gran trascendencia: la formación docente en la universidad. Por ello, se inició una investigación doctoral sobre dicho tema en el marco de un proyecto UBACyT, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El interés por la temática nació de la propia experiencia docente durante varios años en el nivel superior y especialmente, en el ámbito universitario.

Los casos de análisis son tres profesorado de enseñanza media y superior (Psicología, Ciencia Política e Historia) de la Universidad de Buenos Aires. Para ello, esta investigación centra su atención en las asignaturas Didáctica General y Didáctica Especial focalizando la mirada a nivel curricular y en las prácticas de los docentes formadores.

En relación a la metodología, se ha elegido un diseño de investigación con un enfoque cualitativo y un posicionamiento desde el paradigma constructivista y desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967) y luego retomada por Strauss y Corbin (1991). El estudio se encuentra en el proceso de trabajo de campo, producción de los datos y primeros análisis. Hasta el momento se avanzó en la recolección de documentos (programas de materias, planes de estudio, lineamientos curriculares y normativas) y la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes formadores y observaciones de clases en cinco materias.

En el presente trabajo se comparten aportes y reflexiones que son avances de la investigación. En el primer apartado se mencionan cuestiones acerca de los nuevos desafíos del trabajo docente y una aproximación a cómo es la formación en los profesorado de la UBA estudiados. En el segundo, nos enfocamos en las propuestas de enseñanza de las

cátedras de las materias observadas haciendo hincapié en la selección de algunos dispositivos y estrategias de enseñanza recurrentes y relevantes. Por último, compartimos algunas reflexiones a modo de cierre.

Acerca de la formación en los profesorados de la UBA

En Argentina la formación docente es ofrecida a través de los Institutos Superiores de Formación Docentes (ISFD) y las Universidades nacionales. Es decir que se caracteriza por una configuración institucional bifronte (Birgin, 2014), ya que ambas instituciones otorgan títulos de profesorado.

En el caso de la Universidad de Buenos Aires, se forman docentes para el nivel medio y superior pero principalmente los graduados de los profesorados estudiados se insertan laboralmente en escuelas secundarias.

Este último nivel educativo presenta desafíos relevantes para los docentes a raíz de importantes procesos que han ocurrido en las últimas décadas, como ser, la obligatoriedad escolar (Southwell, 2020; Tenti Fanfani, 2021) y el declive institucional (Dubet, 2006). Por un lado, la obligatoriedad de la escuela secundaria desde el año 2006 a partir de la sanción de Ley Nacional de Educación (N°26.206/06), implicó el desafío de la inclusión de nuevos estudiantes en formatos institucionales históricamente configurados para la selección. Por otro lado, el declive del programa institucional trajo aparejada la crisis de un determinado modo de socialización entre docentes y alumnos, lo que implicó el desafío de enseñar bajo nuevos encuadres y que la enseñanza requiera de negociaciones, equilibrios y acuerdos renovados entre sujetos para ser llevada a cabo (Dubet, 2006).

Ante los desafíos mencionados resulta fundamental que la formación inicial ofrezca a los futuros docentes saberes, herramientas, experiencias y reflexiones para enseñar en las instituciones educativas actuales y en la complejidad que las caracteriza.

Ante estos desafíos cabe preguntarse sobre la formación docente inicial en los profesorados seleccionados de la UBA: qué saberes y experiencias se ofrecen, cómo se articula la teoría y la práctica, cómo se apela al desarrollo de la reflexión. Estas preguntas cobran relevancia a partir de la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar (Molinari, 2016) y como plantea Camilloni (2011), el conocimiento crítico es el que moldea

las acciones de los docentes y se forma, en gran medida, a través de las experiencias que los estudiantes hayan vivido a lo largo del trayecto de formación.

En la formación inicial, entre otras cosas, se busca transmitir la complejidad de la tarea de enseñar. En este sentido, todo proceso de transmisión supone el contacto con una herencia, así la enseñanza ofrecida a los futuros docentes, a través de sus contenidos y metodologías, puede ser pensada y valorada como un trabajo de transmisión (Frigerio y Diker, 2004), en el cual docentes y estudiantes se entrelazan y embarcan en un proceso formativo y transformativo. Allí, a través del vínculo entre docentes experimentados y estudiantes, se abre un espacio propicio para la transmisión y el acompañamiento, para que paulatinamente el novato se vaya incorporando a una comunidad sostenida en un oficio (Alliaud, 2019) y pueda construir su propia identidad como docente haciendo uso de márgenes de autonomía y libertad (Frigerio y Diker, 2004) para insertarse, posteriormente, en los ámbitos educativos.

Por lo tanto, ante la complejidad de los escenarios educativos actuales nos preguntamos acerca de la formación docente que ofrece la UBA y sus características a nivel curricular y a nivel de las propuestas de enseñanza. Puesto que a pesar de la existencia de políticas públicas nacionales y diversas normativas que datan desde el 2006 en adelante en las que se plantearon renovaciones para la formación de los futuros docentes, los planes de estudio de los profesorado de la UBA analizados, no fueron modificados en sus formatos curriculares anteriores ni sus tradiciones. Es decir, que en cuanto a los planes de estudio, hasta el momento, no ha habido importantes cambios. A pesar de ello, inferimos (observando las prácticas de los formadores a partir del trabajo de campo realizado con observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas) que existen intentos deliberados de los docentes de las materias didácticas para articular por medio de las propuestas de enseñanza, aspectos que se encuentran fragmentados desde los planes de estudio con la intención de superar posicionamientos técnicos o aplicacionistas.

Vemos así, que los docentes toman diferentes decisiones y las implementan en varios sentidos. Por un lado, en la selección de los contenidos y la bibliografía ofrecida en los programas de sus asignaturas; por otro lado, a través del tipo de dispositivos y estrategias que diseñan para enseñar y acompañar a sus estudiantes, sobre este punto avanzaremos en el próximo apartado. Dichas decisiones en las propuestas de programación intentan un acercamiento a la complejidad de la enseñanza, para “recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas” (Davini,

2015, p. 18), así como también, ayudan a revisar las creencias, ideas y concepciones de los estudiantes.

Como plantean algunos estudios “el desafío de la formación docente consiste en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas” (Sanjurjo, 2012, p. 28). En este sentido, en la formación inicial el conocimiento teórico y/o las formas de enseñanza posicionadas desde tradiciones desactualizadas, aplicacionistas o que no fomenten la reflexión, pueden resultar insuficientes para preparar a los futuros docentes para los nuevos desafíos de la enseñanza.

En las entrevistas los formadores destacan que resulta primordial desarrollar la capacidad de reflexión de los futuros docentes. La reflexión es una habilidad fundamental en el oficio de enseñar y coincidimos con el planteo de diversos autores (Perrenoud, 2007; Anijovich 2009; entre otros) que destacan la necesidad de que la misma no se reduzca a eventos aislados ni ocasionales, ya que si “no es metódica ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios” (Perrenoud, 2007, p. 42). En la misma línea, Sanjurjo (2012) plantea que es indispensable que en la formación inicial existan dispositivos y estrategias que colaboren en el desarrollo de la reflexión de los estudiantes en distintas dimensiones: el contenido, las concepciones internalizadas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, el contexto social, cultural y político, entre otras, ya que, como plantea Perrenoud (2007) “corresponde especialmente a la formación inicial y continua desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (p. 43).

La capacidad de reflexión es fundamental para formar docentes con mirada crítica, comprometidos con la educación y que enseñen en los escenarios escolares actuales. En palabras de Sanjurjo (2012):

Dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora (...) tampoco “recetar” desde afuera como asumirlas. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo (p. 28).

Para cerrar, podemos plantear siguiendo a Alliaud (2019), que para enseñar en las instituciones secundarias de hoy se requiere que la formación docente brinde un conjunto de saberes y experiencias en torno a conocimientos formalizados que estén puesto al servicio de

situaciones de enseñanza, articule la teoría y la práctica a lo largo de toda la formación y ofrezca variadas experiencias que promuevan el pensamiento, la reflexión, la invención y la experimentación. Así, se podría favorecer la construcción de diversos aprendizajes por parte de los estudiantes a partir de la propia experiencia (por medio de prácticas reales y simuladas), a partir de la experiencia de otros (a través de microclases de compañeros, visualización de películas, series, documentales y las propias prácticas de sus docentes formadores), y por último, de manera colectiva con sus pares (por medio de trabajos grupales en clase y en las instancias de evaluación). Estas ideas nos llevan a centrarnos, entonces, en la importancia de la selección de dispositivos de formación y estrategias de enseñanza durante la formación docente inicial.

La selección de dispositivos de formación y estrategias de enseñanza en las propuestas didácticas

Hasta el momento en los profesorados en Psicología, Historia y Ciencia Política de la UBA se ha realizado trabajo de campo con observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas en cinco asignaturas: tres de Didáctica General y dos de Didáctica Especial. Para facilitar la comprensión de los lectores referenciaremos a las materias con letras (las denominaciones A, B y C corresponden a las Didácticas Generales y por otro lado, D y E corresponden a las Didácticas Especiales).

Para comenzar, podemos decir que en las asignaturas de los profesorados mencionados se implementan en los procesos de programación diversos dispositivos y estrategias de enseñanza que apuntan a favorecer la reflexión sobre el contenido y la complejidad de la enseñanza. Nos centraremos en ello a continuación:

Recuperando a Souto (2019), entendemos por dispositivo un modo particular de organizar la experiencia formativa para generar situaciones experimentales de modo que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de las interacciones consigo mismo y/o con otros, apropiándose de saberes, adaptándose a situaciones cambiantes, desarrollando competencias y construyendo capacidades para la acción. La combinación de diversos dispositivos favorece la reflexión sobre el oficio docente y la enseñanza.

Por otro lado, el concepto de estrategias de enseñanza también nos resulta oportuno para pensar en la programación que realizan los formadores. Anijovich (2009) define a las

“estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 23) y resalta la importancia de que los docentes presten especial atención no sólo a los contenidos sino a la manera de enseñarlos. Consideramos especialmente esa advertencia en la formación docente, ya que en este caso, la forma también puede ser vista como contenido de enseñanza (Feldman, 2010).

Debido a la recurrencia observada y la relevancia que tienen, presentaremos algunos dispositivos y estrategias de enseñanza que se llevan a cabo en las materias Didáctica General (A, B y C) y Didáctica Especial (D y E) en los tres profesorados universitarios estudiados: el taller, la simulación, microclases y el trabajo grupal.

En primer lugar, presentamos el dispositivo taller. Éste se basa en la interacción, la socialización y “es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y específicamente la iniciación de procesos de reflexión” (Sanjurjo, 2012, p. 27). En este sentido, es un tipo de abordaje que favorece el trabajo colectivo, aspecto fundamental en la formación y trabajo docente, permitiendo la reflexión, el uso y resignificación de los marcos teóricos y la articulación entre la teoría y la práctica.

En el caso de las materias observadas podemos mencionar el uso del dispositivo taller en dos variantes. En la asignatura E se observó que con el fin de superar la idea aplicacionista imperante en la universidad donde existen clases llamadas *Teóricos* y *Prácticos*, estos últimos han sido redefinidos por la cátedra como *Talleres*. En ellos se abordan los contenidos no como una aplicación sino favoreciendo la articulación entre la teoría y la práctica, también por medio de preguntas organizadoras de los contenidos y diversas actividades, se estimula la reflexión permanente sobre diferentes aspectos de la enseñanza. Por otro lado, en la materia A se identificó lo que el propio equipo docente llamó *Taller de programación*, el cual se trata de un espacio de varias clases dedicadas al acompañamiento de los estudiantes en la elaboración de secuencias didácticas de manera grupal. Para ello, cada grupo de estudiantes realiza una observación en alguna institución educativa para luego avanzar en la elaboración de propuestas de enseñanza. En ese proceso, cada docente colabora, orienta, asiste a los distintos grupos a lo largo de varias semanas en el ejercicio de planificar. En la elección de dicho

espacio se puede ver el propósito del acercamiento a la tarea de enseñar, la estimulación de la reflexión y la articulación entre la teoría y la práctica, en este caso, de manera simulada.

Este punto nos lleva a mencionar a la simulación como estrategia de enseñanza implementada en varias de las materias observadas. Dicha estrategia es reivindicada por docentes y estudiantes, ya que permite acercar a los alumnos a ciertas tareas del oficio docente con el propósito de entrenarlos en habilidades prácticas por medio de situaciones artificiales pero similares a la realidad. (Davini, 2015). En este caso, podemos mencionar algunas propuestas observadas: la elaboración de programaciones de enseñanza y las microclases.

En el primer caso, las materias B y C implementan un espacio de trabajo de varias clases destinadas al acompañamiento de los estudiantes en la elaboración simulada de propuestas de enseñanza y secuencias didácticas de manera grupal. Si bien presentan similitudes con la propuesta antes mencionada en la asignatura A, en estos dos casos, los estudiantes elaboran propuestas didácticas para un grupo ficticio inscripto en una institución de referencia (que puede ser alguna en la que trabaje un integrante del grupo o que conozcan a través de algún material audiovisual, entre otras posibilidades, pero no van a observar a alumnos reales). A través de la estrategia simulación los estudiantes en pequeños grupos, toman un conjunto de decisiones en relación al contenido y la construcción metodológica y los docentes orientan y acompañan en el ejercicio de planificar. Así, el propósito central aquí es que los estudiantes puedan posicionarse como docentes, planificar una secuencia de clases con sus respectivas instancias de evaluación y reflexionar sobre ese proceso. Por lo tanto, a través de esta estrategia se pone en juego el momento preactivo de la enseñanza (Jackson, 1968) en el cual los docentes, como parte de su ejercicio profesional, toman un conjunto de decisiones en relación al contenido y la construcción metodológica.

Por otro lado, también cabe mencionar a las microclases como parte de las simulaciones que se utilizan en la formación docente. A través de ellas se puede trabajar de manera reflexiva acerca de los distintos momentos de la enseñanza y no solo el momento preactivo como en la situación anterior. Por medio de las microclases es posible abordar la práctica y la reflexión sobre ella en función de los momentos preactivo, interactivo y postactivo (Jackson, 1968) y además “contribuyen a echar luz tanto sobre aspectos cognitivos, como sobre los procedimientos y aspectos emocionales del trabajo docente” (Anijovich, 2009, p. 133). Las microclases son estrategias que incorporan la formación en la práctica, permiten acercarse al oficio en un ambiente protegido y potenciar la capacidad de reflexión en la acción

y posterior a la acción (Schön, 1992). En este último punto, es fundamental el espacio que les docentes propicien y habiliten para dicha reflexión, ya que de esa manera se fomenta que los estudiantes puedan aprender de su propia experiencia pero también a través de la de sus compañeros. “El análisis posterior a la actuación permite un nuevo aprendizaje y provee una experiencia que tiende un puente a la teorización” (Litwin, 2008, p. 102). Además, al tratarse de una práctica simulada permite ensayar, probar, experimentar en un ambiente cuidado y acompañado sin los riesgos que desafían en las situaciones reales. Es por ello, que en se implementan en dos asignaturas observadas. En el caso E destacan dicho dispositivo por ser instancias protegidas y las denominan *Espacios de ensayos para la práctica*. En la asignatura B, se propone que solo un integrante de cada grupo pueda realizar una microclase, es decir, que hay estudiantes que no vivencian dicha experiencia. Esta decisión didáctica está condicionada por los tiempos. La variable temporal es decisiva en la organización de las propuestas didácticas y en la selección de dispositivos y estrategias de enseñanza. Según comentaron los docentes entrevistados de las materias A y C es por la restricción de los tiempos que no implementan las microclases a pesar de las potencialidades que poseen para la formación docente inicial.

En tercer lugar, en las propuestas de enseñanza de las cinco materias observadas se implementa de manera recurrente el trabajo en pequeños grupos. El trabajo grupal es una estrategia didáctica muy valorada por los docentes ya que fomenta el aprendizaje entre pares y permite fortalecer la capacidad del trabajo con otros. En este sentido, Alliaud (2013) nos aporta que el trabajo colectivo se ha vuelto una necesidad para fortalecer el oficio y llevar adelante las prácticas de enseñanza en los desafiantes contextos actuales. Por lo tanto, ofrecer instancias de trabajo, ejercitación y evaluación grupal promueve entre los estudiantes el aprendizaje, la discusión, problematización, análisis de diferentes puntos de vista, argumentación, colaboración y proyectos en conjunto (Davini, 2015; Litwin, 2008). Este punto no es menor y resulta desafiante para los formadores, ya que en el caso de los profesados universitarios estudiados el trabajo grupal no suele ser una estrategia de enseñanza utilizada en las asignaturas disciplinares específicas. En varias clases observadas los estudiantes expresaron que por el contrario, en dichas materias se suele propiciar el trabajo individual y solitario. Por ello, según se relevó en el trabajo de campo, suele ser necesario la superación de algunas resistencias que pueden llegar a presentar los estudiantes para expresarse, compartir sus ideas con los demás y aprender a trabajar con otros. Coincidimos

con Alliaud (2019) al plantear que “la gente necesita practicar las relaciones interpersonales implicadas en el trabajo con otros. De allí la relevancia de propiciar en los ámbitos de formación docente relaciones colaborativas entre quienes están protagonizando procesos de formación” (p. 36).

Por último, vale la pena decir que en las cinco asignaturas observadas destacamos las decisiones de los equipos docentes en torno a las propuestas didácticas diseñadas, las selección de dispositivos de formación y estrategias de enseñanza seleccionadas y las acciones de acompañamiento que realizan para con sus alumnos a lo largo de la cursada de las asignaturas, pero en especial, durante el seguimiento de las propuestas de enseñanza que elaboran los estudiantes. Sobre todo, reivindicamos el hecho de que existan esas prácticas de acompañamiento en la universidad, ya que a partir de un estudio reciente a estudiantes graduados de profesorado de la UBA y de algunos Institutos Superiores de Formación Docente, se pudo relevar que en el primer caso consideran que por las características que tiene la formación en la universidad, existe un menor acompañamiento pedagógico que en los ISFD (Iglesias, 2020). Este dato es significativo, ya que si se quiere formar docentes reflexivos y comprometidos con la enseñanza, las decisiones didácticas y las acciones como formadores tienen un alto valor junto a los contenidos.

Para finalizar este apartado queremos resaltar el propósito y la dedicación de los equipos docentes de las materias observadas de los tres profesorado para diseñar propuestas de enseñanza en las cuales la selección de dispositivos y estrategias favorecen la reflexión sobre la complejidad de la enseñanza, fomentan la articulación teoría-práctica y transmiten algunas tareas del oficio de enseñar para los desafiantes escenarios educativos actuales. Hasta aquí hemos realizado un recorrido por algunos de los dispositivos y estrategias de enseñanza utilizados en la formación en los profesorado de la UBA analizados, con el fin de pensarlos a luz de su aporte en la formación de futuros docentes.

Reflexiones preliminares

A partir del trabajo de campo, aún en proceso, advertimos algunas cuestiones relevantes acerca de las cinco asignaturas observadas de los tres profesorado de la UBA para pensar en la formación docente universitaria.

En primer lugar, los equipos docentes diseñan e implementan propuestas de enseñanza con el fin de favorecer la reflexión sobre el oficio docente y la complejidad de la enseñanza en los escenarios educativos actuales, la articulación entre la teoría y la práctica y amalgamar aspectos que incluso están desarticulados desde los propios planes de estudio de los profesorado estudiados.

En la misma línea, destacamos la preocupación de los docentes por ofrecer propuestas didácticas formativas y el acompañamiento que brindan a través de sus diversas maneras de intervención. Este último punto es de suma importancia, ya que si se quiere formar docentes que estén comprometidos con la enseñanza, las acciones y decisiones como formadores tienen un alto impacto, incluso, más que los discursos (Alliaud, 2019).

En tercer lugar, evidenciamos que existen algunos dispositivos y estrategias de enseñanza recurrentes entre los tres profesorado, como ser el uso del taller, la simulación, las microclases y el trabajo grupal, pero la implementación de los mismos varía en función del tiempo disponible (la duración cuatrimestral o anual de las materias y la cantidad de horas que tiene).

Por último, la simulación y el trabajo grupal, por las características que presentan, son valoradas por los propios estudiantes, puesto que permiten articular la teoría y la práctica, acercan la complejidad de la enseñanza y son estrategias poco habituales en la formación universitaria.

Por último, a partir de lo analizado hasta el momento podemos concluir que resulta fundamental que la formación docente inicial de los tres profesorado estudiados ofrezca a los futuros docentes contenidos, experiencias y reflexiones para enseñar en las instituciones educativas actuales y en la complejidad que las caracteriza

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2013). "La formación de profesores para la calidad". Revista de política educativa. Nro 4. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés (UDESAR).

Alliaud, A (2019). El campo de la práctica en la formación docente: material de trabajo para educadores y educadoras. En: Cuadernos del IICE, no. 1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula. Ed. Aiqué. Bs. As.

Birgin, A. (2014) Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*. Año 2. N° 3. pp. 11-28.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. España, Gedisa.

Davini, M, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ed Paidós. Bs. As.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.

Frigerio, G y Diker, G (comp). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Glaser y Strauss (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap.V. *El método Comparativo Constante*. Cátedra: Investigación y Estadística I. OPFYL-FFYL- UBA

Iglesias, A. (2020). DE RELATOS Y EXPERIENCIAS. ELEGIR LA UNIVERSIDAD PARA FORMARSE COMO PROFESOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(14). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.454>

Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Morata

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Paidós. Bs. As.

Molinari, A. (septiembre 2016) ¿Qué es aprender a enseñar? *Le Monde Diplomatique*. Suplemento la Educación en Debate #44. Disponible en: <http://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-38-al-47-ano-2016/item/48-que-es-aprender-a-ensenar>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colofón. México

Sanjurjo, L. (coordinadora) (2012). *Los dispositivos de formación en las prácticas*. Homo Sapiens. Rosario.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, MEC – Paidós.

Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. En *Education Policy Analysis Archives*, 28(39), 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>

Souto, M. (2019). “Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria” publicado en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019). pp. 1-16

Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Newbury Park London - New Delhi: Sage. (Traducción publicada en: *Lecturas de investigación cualitativa*. II. 2004 Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras - Opfyl)

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Normativa

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.