



El Campo de la Práctica: proyectos de co-formación
centrados en la reflexión pedagógica
Encuentros docentes y solidaridad en el contexto del ASPO

Índice

Introducción

1. Aspectos centrales del Campo de la Práctica. Reflexiones necesarias: la práctica y las prácticas docentes en proceso de resignificación

1. a. El carácter articulador del Campo de la Práctica
1. b. El lugar del trabajo reflexivo

2. El Campo de la Práctica y la presencialidad. Qué contenidos y experiencias podemos desarrollar en el contexto de ASPO y cuáles no: algunas iniciativas

2. a. Aquello que es posible hacer desde el Campo de la Práctica en el contexto del ASPO
2. b. Lo que solo es posible en la escuela-edificio: la convivencia, la cotidianidad y la complejidad de la vida institucional

3. Las residencias: tensiones, diálogos y acuerdos complejos. Trayectorias reales, especificidades de niveles y modalidades

4. La evaluación y acreditación: ¿Qué es lo que hace formativa a la evaluación en el Campo de la Práctica?

4. a. Observar y calificar: marcas y huellas de la evaluación. El “buen desempeño” y “el buen docente” como objeto de reflexión
4. b. La producción. Instancia de cierre de la práctica

Palabras finales

Bibliografía





Introducción

Este documento tiene como propósito ampliar el marco conceptual para tomar decisiones en relación con la organización del Campo de la Práctica Docente y ofrecer algunas orientaciones ampliadas en referencia a las ya enunciadas en la Comunicación 7/20.

Transcurridos más de tres meses del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), los ISFD y los ISFDyT de acuerdo a su autonomía institucional han generado propuestas para garantizar la continuidad formativa de los estudiantes, han planteado sus inquietudes y discutido alternativas en el marco de los Consejos Regionales de Directores (CRD), y nos han hecho llegar sus preocupaciones a través del Consejo Provincial de Educación Superior (CPES). También escuchamos las voces de organizaciones de profesores y de estudiantes. De este modo, hemos dado lugar a los procesos de construcción colectiva y democratización del nivel.

Desde la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES), mediante el diálogo permanente con todos estos actores del sistema, hemos tomado en cuenta ideas y experiencias para concretar propuestas vinculadas al Campo de la Práctica en un contexto donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje ocurren de manera no presencial. Coincidimos en que la escuela continúa por otros medios. Las instituciones, con un gran esfuerzo, sostienen la enseñanza y el lazo con las niñas y niños, las y los jóvenes y las familias con posibilidades diferentes y desiguales. De este modo, despliegan toda su imaginación y creatividad para poder lograr propuestas que lleguen a todos ellos.

Entendemos que el Campo de la Práctica Docente se trata de una propuesta situada y, en ese sentido, los proyectos de articulación con las escuelas asociadas, así como sus modos y sentidos, se inscriben en una política territorial. A su vez, esta política territorial se enmarca en un modo de diseñar las políticas jurisdiccionales entre las direcciones de niveles y modalidades involucradas en un proyecto provincial de formación compartida.

Por otra parte, hemos impulsado *mesas de trabajo*¹ con inspectores e inspectoras, directores y directoras, profesores y profesoras de ISFD para abordar de manera conjunta los problemas y desafíos que se nos presentan en una situación excepcional, donde aún nos es difícil pensar la vuelta a la presencialidad. Además, en algunas mesas contamos con los valiosos aportes de la doctora en Educación Gloria Edelstein, que recuperamos en este documento.

A partir de este material, nos proponemos socializar experiencias y propuestas de ISFD de distintas regiones entramadas con conceptualizaciones y reflexiones sobre las prácticas educativas construidas colaborativamente en estas mesas. Desde DPES proporcionamos el encuadre y los posicionamientos políticos pedagógicos -del nivel, la jurisdicción y la Nación-

¹Las mesas de trabajo son espacios de producción político-pedagógica en torno a un tema de interés. Es una metodología, fundamentalmente participativa y horizontal, una forma de conversación que permite poner en diálogo los saberes construidos por los actores institucionales de diferentes territorios, la perspectiva de pedagogos/as o expertos/as y la mirada político-pedagógica de la DES. Esta metodología establece un trabajo sistemático con cierta continuidad en el tiempo que posibilita la profundización de la temática. Las producciones de las mesas de trabajo son un insumo valioso para la producción de documentos orientadores.





en cuyo marco, las instituciones definirán territorialmente propuestas posibles, contextualizadas y atentas a trayectorias reales de las y los docentes en formación.

Este tiempo nos interpela en el aquí y ahora pero también en la pos-pandemia. Se presenta como una oportunidad para pensar y discutir acerca de lo que consideramos central y constitutivo del Campo de la Práctica: “el trabajo reflexivo”, aquello que lo convierte en eje vertebrador del currículum de formación docente, “lo que podemos trabajar en este tiempo”, “lo que no se puede dejar para después”². Y también lo que queremos que, efectivamente, quede después de esta experiencia excepcional.

Desde la Comunicación 7/20 continuamos trabajando en la formulación de algunos problemas del Campo de la Práctica, en términos de espacios de intervenciones posibles, y en su abordaje con sus especificidades pero, a la vez, con la necesidad de pensarlos en conjunto y de modo contextualizado:

- Los aspectos centrales del Campo de la Práctica, resignificación del trabajo reflexivo como articulador de los campos formativos.
- El Campo de la práctica y la presencialidad. Qué contenidos y experiencias podemos desarrollar en el contexto del ASPO y cuáles no: algunas iniciativas.
- Las complejidades de la residencia, la evaluación y la acreditación en vista a la titulación.

1. Aspectos centrales del Campo de la Práctica. Reflexiones necesarias: la práctica y las prácticas docentes en proceso de resignificación

Este tiempo nos interpela. Las categorías que teníamos para interpretar la realidad e intervenir sobre ella no son suficientes. Es un tiempo que tensiona para que revisemos nuestros supuestos e imaginemos alternativas. Es decir, es importante que atravesemos este tiempo no solo “haciendo algo” sino que lo aprovechemos para producir saberes pedagógicos propios de esta época. Tenemos que poder convertir estas vivencias que nos conmueven en experiencia comunicable y transmisible. Ello requiere de un trabajo de reflexión y construcción colectiva.

1. a. El carácter articulador del Campo de la Práctica

El Campo de la Práctica docente conlleva en su propia definición y constitución una complejidad que se traduce también en su abordaje. Complejidad inherente por su doble carácter articulador: en el plano curricular y en el plano interinstitucional.

En el plano curricular, los Diseños curriculares de formación docente (DC) establecen que el Campo de la Práctica es el eje vertebrador de la formación. Por ese motivo, ese espacio curricular contempla trabajos de participación progresiva de los docentes en formación en el ámbito de la escuela y el aula que culminan con la Residencia Pedagógica. Este último tramo

²Terigi, F. Conferencia “Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia”, Suteba, 8 de mayo de 2020.





de la formación representa la posibilidad de que el estudiante asuma el rol docente y se integre a un grupo áulico con un proyecto de enseñanza extendido en el tiempo³.

En la provincia de Buenos Aires coexisten diseños curriculares de formación docente que responden a diversas concepciones y perspectivas y con propuestas diferentes para el Campo de la Práctica. A pesar de ello, comparten la importancia de ofrecer múltiples experiencias que les permiten a los estudiantes transitar a lo largo de la carrera por diferentes instituciones, tales como escuelas urbanas, periféricas, rurales, de islas, así como las particularidades que establecen las modalidades a la que sumamos la enseñanza por otros medios.

En cuanto a la progresión de las experiencias, resulta oportuno considerar algunas de sus principales diferencias entre los DC:

- Diseños curriculares para profesorado de Nivel Secundario (1999). Estos diseños plantean como ejes del Campo de la Práctica la institución y el aula en primer y segundo año, respectivamente. En tercer año, se propone la residencia en secundaria básica y en cuarto, en secundaria superior (originalmente era en 3° ciclo de EGB y Polimodal). Por su parte, los diseños curriculares para profesorado de nivel secundario actualizados en 2017 proponen una única residencia en el último año.
- Diseños curriculares de niveles Inicial y Primario, de Educación Especial y de Educación Física (2008 y 2009). En ellos se proponen los talleres integradores interdisciplinarios (TAIN) como componente del Campo de la Práctica. Estos espacios resultan innovadores en los diseños jurisdiccionales, si bien han sido resignificados en las instituciones en sus formatos, se interpretan como espacios interdisciplinarios de intercambio y de diálogos de horizontalidad con los estudiantes. En cuanto a los ejes del Campo de la Práctica, en primer año se aborda el reconocimiento de los espacios socioeducativos diferentes del escolar. En segundo y tercer año, proponen prácticas centradas en la institución y el aula respectivamente y en cuarto año, la residencia pedagógica.
- Diseños Curriculares de Educación Especial y de Educación Física (2008 y 2009). Proponen el desarrollo de las prácticas en diferentes niveles educativos, con la complejidad particular que significa ofrecer experiencias tanto en las instituciones específicas de la modalidad como en los diferentes niveles obligatorios del sistema educativo. Mientras que la residencia se realiza en cuarto año.

En sus diferentes versiones, concepciones y escrituras, estos DC establecen que en el Espacio/Campo de la Práctica confluyen los aportes de los demás espacios formativos. Este planteo implica que la formación docente se centra en situaciones de la práctica docente y que, estas situaciones, casos, problemas son disparadores que invitan a recuperar saberes teóricos para estudiarlos, analizarlos y diseñar intervenciones.⁴

³Res. CFE 24/07, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

⁴ Elena Achilli diferencia práctica pedagógica de práctica docente. Esta última está representada por el trabajo que desarrolla cotidianamente el docente condiciones sociales, históricas e institucionales concretas y específicas, adquiriendo un significado para los sujetos implicados como para la propia sociedad de la que forman parte. Por otro lado, la práctica pedagógica es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumnos centrada en “el enseñar y el aprender”.





En el plano interinstitucional, el Campo de la Práctica docente se desarrolla sobre la base de articulaciones entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Este trabajo de cooperación en la formación o co-formación supone la construcción de acuerdos y puesta en diálogo de miradas, criterios, supuestos y modos de hacer. Esto tensiona las ideas que los sujetos de diversos ámbitos sostienen acerca de la escuela y su papel en la sociedad. De este modo, la propuesta de co-formación en los territorios se traduce en las configuraciones de acuerdos, tensiones y nuevos acuerdos, como dinámica permanente⁵.

Gloria Edelstein⁶ nos propone un enfoque deconstructivista y reconstructivista para el Campo de la Práctica que requiere de profundos procesos reflexivos. La formación docente inicial demanda, para dar lugar a prácticas transformadoras, volver sobre matrices interiorizadas en el largo recorrido por la escolarización, lo cual significa *“un desafío permanente de doble intelección, desafío que implica articular la aprehensión y apreciación de procesos objetivos, de realidades, y en simultaneidad todo lo atinente a subjetividades, tanto en relación con los sujetos-objeto de indagación (directivos, maestros, profesores, alumnos) -es decir, aquellos con quienes se interactúa- como en relación al despliegue de las propias subjetividades en estudiantes de los profesorados”*⁷.

Desde esta perspectiva, entendemos la centralidad del trabajo reflexivo en el Campo de la práctica.

1. b. El lugar del trabajo reflexivo

La práctica supone reflexión, no es el “puro hacer”, sino que los procesos reflexivos que se despliegan en torno a ese “hacer” son parte constitutiva de la misma. Esta idea pone en discusión el supuesto de que “solo hay prácticas cuando vamos al territorio”, por lo tanto, en la medida en que no haya presencialidad, no habría prácticas. A partir de la experiencia que transitamos, sostenemos que hoy también hay prácticas educativas que ocurren en un contexto nuevo y diferente, que nos invita a pensar y desplegar ese trabajo reflexivo y crítico, no solo desde las teorías y conocimientos de los otros campos curriculares con los que se articula, sino también desde los *contenidos* propios del Campo de la Práctica Docente⁸.

La inserción progresiva de los estudiantes en contextos socio educativos que proponen los DC moviliza tanto los conocimientos adquiridos en otros espacios curriculares como también los específicos de la formación en la práctica, que poseen sus propios contenidos de

⁵ El Reglamento General de Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires en los artículos: 167, 168 y 169, bajo el título “La práctica de la enseñanza” establece las pautas de las articulaciones interinstitucionales, las cuales no se ven afectadas por este contexto.

⁶ Gloria Edelstein nos acompañó en las mesas de trabajo, entramos en este documento su perspectiva acerca del trabajo reflexivo en el Campo de la Práctica junto con las producciones de los ISFD y las definiciones políticas pedagógicas de la DPES.

⁷ Cita extraída de la devolución escrita que Gloria Edelstein acercó a la mesa de trabajo, y que hemos incluido en nuestras reflexiones y orientaciones.

⁸ Sin desconocer las regulaciones vigentes, como la res del CFE 337/18 que establece el marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial, un enfoque de contenidos fortalece el encuadre, el sentido y las orientaciones necesarias que los procesos de desarrollo del Campo de la Práctica requieren en estos momentos.





enseñanza: “*la mirada, la escucha implican un saber a construir*”, un saber que se construye a través de procesos reflexivos.⁹

Al respecto, Cristina Davini (2015) señala que corresponde que los contenidos relativos a la práctica se expresen en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero de ningún modo representan meras habilidades instrumentales, incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos.

Desde esta perspectiva, proponemos atender al extenso listado de contenidos que propone la autora, para identificar aquellos que, en el contexto de ASPO, se pueden trabajar y cuáles no. Esto nos permite analizar las posibilidades, limitaciones y prioridades que nos plantea el Campo de la Práctica en este tiempo, especialmente en tercero y cuarto año (prácticas intensivas y residencia). Ello permite avanzar y no paralizarnos en la idea de que no se puede enseñar hasta que volvamos a la presencialidad ni plantear una idea alejada de la realidad, sino analizar los límites reales. Davini plantea los siguientes contenidos.

- Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos (construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; establecer vínculos o relaciones con las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas; trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos).
- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos (manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula; afrontar y resolver las situaciones cambiantes de la clase; desarrollar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos; observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo; practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y favoreciendo la autoestima; desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos; la capacidad de autoevaluación y su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación).
- Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias (desarrollar una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza; desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza; organizar procesos y actividades de aprendizaje; procurar la integración de los contenidos específicos con otros aprendizajes de otras materias).
- Utilizar nuevas tecnologías (explorar los potenciales de los recursos digitales para los objetivos y contenidos de la enseñanza; utilizar recursos de comunicación digitales y recursos multimedia).
- Trabajar en equipo e integrarse a la escuela (trabajar en equipo con los docentes; trabajar en equipo con sus pares y analizar en conjunto situaciones complejas; participar en la formación de sus compañeros; participar de actividades propuestas por la escuela).

⁹Gloria Edelstein, Mesa de trabajo DES, 15 de mayo de 2020.





- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión (desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia; analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase; asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios).
- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos (saber explicitar sus prácticas; desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades; indagar y proponer un plan para su mejora).

Los contenidos enunciados implican procesos reflexivos hacia el interior del Campo de la Práctica y de los espacios formativos y con las instituciones co-formadoras. Al respecto, una directora participante de nuestra mesa de trabajo expresó: *“tenemos las prácticas en la virtualidad del territorio. Estamos en procesos reflexivos con las instituciones”*.

2. El Campo de la Práctica y la presencialidad. Qué contenidos y experiencias podemos desarrollar en el contexto de ASPO y cuáles no: algunas iniciativas

En la introducción de este documento decíamos que desde la DPES impulsamos las mesas de trabajo como una metodología de construcción de políticas de formación docente, como espacio de conversación para poner en diálogo nuestras propuestas y definiciones con las voces y realidades de los diferentes actores de los heterogéneos territorios de nuestra provincia.

A continuación, presentamos definiciones de la DPES en conversación con algunas iniciativas que están desarrollando diversos ISFD de la provincia. En las mesas de trabajo recuperamos las voces de inspectores e inspectoras, directores y directoras, profesores y profesoras, sus propuestas, sus experiencias y sus ensayos, legitimadas y autorizadas (de autor, de autoridad) por una referente del campo como es Gloria Edelstein, que mediante este documento socializamos y ponemos a disposición como orientaciones. Compartimos un posicionamiento común: la perspectiva de la Educación Superior como derecho y el esfuerzo por garantizar condiciones para la continuidad de la formación de los y las estudiantes en este contexto excepcional.

Este es un primer paso en la producción del saber pedagógico propio de este tiempo, que está en elaboración a partir de tomarlo como objeto de pensamiento colectivo, de sistematizarlo y ponerlo en tensión con nuestros supuestos y con las referencias teóricas.

Estas iniciativas presentan distintos niveles de alcance y finalidades que dan cuenta de la compleja y vasta variedad de dimensiones que conlleva la organización del Campo de la Práctica. Entendidas como construcciones de política territorial y articuladoras del currículum de formación docente, nos invitan a pensar sobre los contenidos y experiencias pedagógicas que pueden sostenerse en este tiempo de no presencialidad en la escuela.





2. a. Aquello que es posible hacer desde el Campo de la Práctica en el contexto del ASPO

Presentamos a continuación algunas ideas puestas en circulación en las mesas de trabajo y las acompañamos con la cita textual del/ la participante que las expresó.

- **Posicionamiento político pedagógico.** La posibilidad de concretar la inserción de los estudiantes en la escuela para realizar sus prácticas docentes interpela los sentidos y propósitos del Campo de la Práctica. Los proyectos de articulación con las escuelas se orientan a cómo resolver efectivamente la inclusión y construir propuestas acordes a cada situación. Las aulas son heterogéneas y el vínculo pedagógico en la virtualidad tensiona con particular énfasis la responsabilidad y la posibilidad de garantizar el sentido inclusivo de la enseñanza. Sobre este punto, una profesora manifestó que *“nos interpela la práctica del presente y la formación docente para la escuela que se nos viene, atravesada por la angustia y con mucha desigualdad social”*.
- **Proyectos de práctica sostenidos en principios de justicia curricular.** Sin dudas, es necesario seguir enseñando en el marco de los diseños curriculares de formación docente con las especificidades de cada carrera, ello garantiza “lo común” pero también resulta valioso abrir el currículum a nuevos saberes. Se hace necesario que las propuestas pedagógicas para el Campo de la Práctica puedan fortalecer su sentido ético político y contemplar la apropiación de nuevos saberes valiosos para la docencia y la enseñanza en este tiempo excepcional. La relectura de los diseños curriculares se vuelve fundamental, como referencia para recuperar de modo contextualizado los saberes allí contemplados, a la vez que se incorporan otros que este tiempo nos exige. Al respecto, una directora manifestó: *“estamos garantizando derechos y estamos garantizando aprendizajes”*, en referencia a los aspectos que se evalúan con las rúbricas para la residencia.
- **Propuestas pensadas en clave territorial. Acuerdos interinstitucionales y propuestas compartidas entre inspectores del nivel superior y de los niveles para los que se forma.** Las definiciones curriculares son parte de la política educativa. Nunca se trata de “una mera aplicación de directivas que emanan del nivel central”, sino muy por el contrario, cada norma, cada propuesta, cada política es resignificada y producida con las características específicas que le atribuyen los actores sociales en cada estamento del sistema, según la concepción de Ball¹⁰. El Campo de la Práctica es un analizador privilegiado para ver en acto cómo las políticas se producen en las diferentes esferas del sistema. Un participante de la mesa expresó: *“estamos pensando en clave territorial. Un proyecto regional, más allá de este escenario, con una mirada de inclusión y construyendo esa inclusión ahora, en este aquí y ahora”*.
- **Un proyecto de co-formación con las escuelas asociadas y trabajo colaborativo con los docentes.** El Campo de la Práctica requiere necesariamente del trabajo colaborativo de diferentes instituciones, de los aportes y miradas de todos los sujetos. En este sentido, una profesora explicó: *“hicimos un encuentro con los profesores que*

¹⁰DGCyE. Circular Técnica Conjunta N° 1/2020. “Sobre la evaluación en el nivel superior en tiempos de pandemia: Una oportunidad para preguntarnos por el presente y el futuro”.





nos invitaron, donde sentimos la necesidad de contarnos lo que nos pasa, hay necesidad de compartir entre el nivel de formación y el nivel en el que formamos". Por otra parte, una directora completó la idea: "es necesario pensar conjuntamente, construir lo común en las prácticas de este momento, que son las que tenemos."

- **El Campo de la Práctica de 1° a 4° año, eje de las carreras.** El Campo de la Práctica complejiza saberes, para ello necesita el aporte de otras disciplinas. Es de suma importancia la articulación horizontal con otros espacios curriculares en el marco de los Diseños Curriculares. La reflexión mediada desde lo conceptual otorga sentido a las vivencias, se convierten en experiencias, en saberes de contexto y situacionales. Este trabajo reflexivo requiere tiempos y espacios. Una de las profesoras mencionó en las mesas de trabajo que es importante tener en cuenta las *"propuestas realizadas en los ateneos con eje en la inclusión educativa en tiempos de encierro"* y *contemplar la "centralidad en la práctica y en la articulación con otras unidades curriculares"*.
- **Las prácticas educativas no presenciales entendidas como prácticas en contexto.** Es posible vivenciar las más diversas expresiones de las prácticas en la virtualidad a partir de múltiples medios. Sobre este aspecto, una profesora consideró que *"la práctica hoy no está en las escuelas, así que estamos trabajando desde la virtualidad"*. La escuela hoy no tiene edificio, pero las diversas formas de enseñanza que el sistema educativo propone en este contexto siguen desarrollándose porque hay enseñanza y porque la escuela está presente por otros medios, especialmente en la virtualidad. Esta enseñanza, en este contexto es un lugar pertinente para transitar el Campo de la Práctica. Si bien tienen evidentes diferencias con la práctica en terreno, escenas de películas, fotografías, documentales y relatos presentan otros contextos. El recurso y el entorno de las plataformas posibilita, de alguna manera, la inserción y la presencia *en la escuela* con la importancia que ella tiene como experiencia pedagógica para los docentes en formación. En este sentido, una profesora contó que *"en un encuentro de maestros y residentes, los residentes se pusieron el guardapolvo blanco de primaria, ellas necesitan ese ritual de ponerse el guardapolvo y sentirse en la escuela. Lo que significa estar"*.
- **La investigación sobre prácticas de enseñanza. La documentación de experiencias educativas.** Explorar prácticas educativas, investigar lo que ocurre en la escuela por otros medios, observar, estar atento y registrar, relatar experiencias y luego ensayar escrituras, individuales y grupales. Por ese camino transitaban muchos institutos, promoviendo esas otras formas de hacer, registrándolas y guardándolas como memoria para su reflexión. Al respecto, una directora explicó que *"este momento es crucial para explorar este hacer escuela en otros lugares, hacer diferente"*. Una profesora propuso la *"investigación exploratoria sobre prácticas de enseñanza e inclusión educativa en tiempos de pandemia"*. Asimismo, una inspectora agregó que es necesaria la *"documentación pedagógica de las 'experiencias educativas locales' en tiempo de aislamiento"* y *"construir un reservorio de estas prácticas"*.





- **Escenas pedagógicas: un proyecto para fortalecer el Campo de la Práctica y la reflexión pedagógica.** Desde la DPES estamos avanzando en el proyecto “*Escenas pedagógicas. Un encuentro con el cine para pensar las prácticas*”. Este proyecto forma parte de nuestros procesos de desarrollo de contenidos y materiales de trabajo, que en este contexto resultan fundamentales, pero tienen un valor en términos de formación docente que trasciende este momento. A continuación, anticipamos algunas ideas del proyecto.

La reflexión acerca de las prácticas pedagógicas requiere, ante todo, observarlas: considerarlas en sus diversos contextos, identificar sus distintas dimensiones y variables. Sin embargo, condiciones necesarias para mirar desde esta perspectiva las experiencias de transmisión cultural, en general y de enseñanza escolar, en particular no pueden ser supuestas y mucho menos dadas por sentado en los estudiantes de las carreras de formación docente. Se trata de un modo de mirar que necesita ser, antes, enseñado, transmitido.

La escena cinematográfica, su desarrollo en lugar determinado y en un momento diferenciado y, ante todo, el hecho de que es una unidad de sentido narrativa, la convierten en un objeto de análisis oportunamente acotado y a la vez complejo y preciso. Permite así formular una amplia variedad de preguntas respecto de aquello que es narrado (siempre a partir del modo como es narrado), y orientar reflexiones sobre temas y problemas particulares. Es por esto que interrogar escenas escolares constituye una oportunidad para pensar las prácticas pedagógicas cuando las condiciones sanitarias impiden participar de todo lo que acontece en el espacio y el tiempo del aula.

Se priorizan las películas del circuito no comercial, tanto extranjeras como argentinas, de ficción y documentales. Para la selección de escenas se tiene en cuenta que representen experiencias pedagógicas de Nivel Inicial, Primario y Secundario y, a la vez, experiencias de transmisión que tengan lugar fuera de la escuela, en el espacio escolar y dentro del aula.

A mirar películas, como al observar las prácticas docentes, se aprende. Así, el cine no sólo permite pensar las experiencias pedagógicas representadas ficcional o documentalmente; ofrece también la posibilidad de aprender a mirar, considerando tanto el contexto de la situación como sus diferentes dimensiones. Las escenas van acompañadas de una contextualización vinculada al cine y de algunas preguntas y orientaciones pedagógicas.

A partir de las propuestas y producciones que compartimos, reafirmamos que aún en estos momentos difíciles hay espacios para el trabajo compartido, la reflexión, el cuidado, la memoria, la formación.





2. b. Lo que solo es posible en la escuela-edificio: la convivencia, la cotidianidad y la complejidad de la vida institucional

La convivencia, la simultaneidad de relaciones entre personas y grupos diversos, la cotidianidad en toda su complejidad y vitalidad se hace irremplazable. Las enseñanzas y aprendizajes que acontecen en ese espacio compartido son fundamentales. Bibliotecas enteras hablan de lo que las escuelas son y no son, hacen y no hacen, y hoy todos esos análisis parecen insuficientes. Lo que sostenemos es la defensa a una escuela que hace lo común, que hace lo público, que no renuncia a la justicia, a la igualdad, a la vida.

Las ideas acerca de la escuela nos interpelan de otro modo en el contexto presente. Para empezar, el aislamiento ha hecho más visible la situación de desigualdad social que atraviesa nuestra sociedad. Hoy la igualdad, la justicia, en lo específicamente educativo, pero también en lo social más amplio, se hace más difícil sin la mediación en presencia física del aula y el o la docente. La distancia dificulta poner en común, poner sobre la mesa el conocimiento, construir colectivamente modos de comprender, leer y escribir realidades.

En relación con estas reflexiones, Flavia Terigi¹¹ nos proponía pensar algunas cuestiones en relación con la escuela. En la conferencia “Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia”, manifestó que el distanciamiento de este tiempo nos invita a pensar nuevamente la escuela. En ella no solamente se enseña, es un lugar donde pasan otras cosas: se aprende a vivir con otros, se aprende el encuentro con otros. En este sentido, nos plantea un gran desafío: encontrar las mejores maneras de enseñar, de generar vínculos ligados a la relación con el saber, al deseo de saber, de indagar y de comprender.

A su vez, este tiempo ha puesto en evidencia que enseñar es una tarea especializada, no es natural, es producto de una especialización. Asignar tareas no es enseñar. Desde una perspectiva constructivista y crítica, incorporar la virtualidad, no es sencillo, ya que disponer de tecnología no es disponer de didáctica. Que esté asegurada la conectividad, no es garantía de que se produzca la enseñanza. Tampoco son posibles las interacciones con los objetos de conocimiento con la mayor complejidad en una secuencia de enseñanza. La virtualidad nos ofrece posibilidades, pero a la vez presenta limitaciones y dificultades.

Compartimos y sostenemos la valoración de la escuela¹². Esta puesta en valor de la escuela también pone en valor la enseñanza, la construcción social del conocimiento, la interacción de los sujetos con los objetos de enseñanza y las intervenciones docentes en el marco de propuestas no lineales, no reduccionistas, más integrales, más contextualizadas, más constructivistas. Aspectos que consideramos centrales para las prácticas intensivas y las residencias. Sin dudas estas posiciones y discusiones sobre la presencia de la escuela interpelan el Campo de la Práctica, imponen pensar nuevas lógicas de articulación, demandan actualizar algunos contenidos, pero también invitan a construir nuevos saberes pedagógicos.

¹¹Op. cit.

¹²En el contexto del ASPO, han cobrado mayor fuerza ciertos discursos “antiescolares” que desde hace mucho tiempo (no sólo en nuestro país, también en otras latitudes) pregonan los beneficios de la educación solo mediada por tecnología. Discursos que están ligados a intereses económicos pero que desconocen las otras dimensiones de lo escolar que presentamos en este documento. Consideramos importante tenerlo presente, dado el poder performativo de esos discursos.





3. Las residencias: tensiones, diálogos y acuerdos complejos. Trayectorias reales, especificidades de niveles y modalidades

En la Comunicación 7/20 decíamos que “la práctica inicia ahora, inicia en estas condiciones y, de este modo, es formativa y solidaria con la escuela”. En ese sentido, orientamos recuperar los ejes de cada campo y proponer una progresión consistente con lo propuesto en los diseños curriculares. En ese momento, considerando ciertas ideas que habíamos conversado con algunos actores territoriales, propusimos desarrollar el Campo de la Práctica de tercer año en la virtualidad/distancia tomando como objeto las prácticas de enseñanza que las escuelas están realizando para la continuidad pedagógica, profundizando el trabajo analítico y reflexivo de los docentes en formación¹³.

A partir de dicha comunicación, con el trabajo sostenido en las mesas -tanto con inspectores, inspectoras, directores, directoras, profesores y profesoras- surge como necesario diferenciar la práctica de primero a tercer año de la residencia pedagógica, y considerar al respecto la diversidad de formatos y contenidos que plantean los diseños jurisdiccionales.

Gloria Edelstein (2015) conceptualiza la residencia como período de profundización e integración del recorrido formativo, como espacio orientado a favorecer la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente, y en relación con el mismo, recuperar los saberes y conocimientos incorporados, a la vez que favorecer su profundización e integración. Asimismo, la especialista propone “*una secuencia que contemple un trabajo reflexivo que permita visualizar lo diverso, reflexionar sobre la posición social del residente, romper con la reproducción, sostener una entrada respetuosa de sujetos e instituciones en sus singularidades, diseñar e implementar propuestas didácticas integradas*”¹⁴.

En este sentido, Edelstein sostiene que “*a veces vale más un día de experiencia que una residencia completa*”. Esta afirmación fue recuperada en varias oportunidades por los participantes de la mesa por su fuerza y contundencia, pero también, por las oportunidades que abre para pensar otras lógicas en el Campo de la Práctica. Por ejemplo, como lo manifestó una directora: “*Pensar mejor dispositivos de trabajo que apunten a esto como eje de cuarto año*”.

Por la importancia que tiene este último tramo de la práctica, entendemos que es necesario prever alguna forma de inserción de los y las residentes en las instituciones. Para ello, en línea con lo que se viene desarrollando en los ISFD, proponemos que se inserten principalmente desde un rol cercano a la ayudantía. Es decir, la clase a cargo del docente co-formador y el residente en diferentes tareas que le ofrezcan oportunidad de aprender y, al mismo tiempo, apoyar, fortalecer la tarea docente y acompañar en la difícil situación que hoy atraviesan las instituciones. Estamos proponiendo una residencia basada en el principio de solidaridad y colaboración entre instituciones.

¹³Por ejemplo, “problematizar las situaciones de desigualdad que atraviesan las escuelas y cómo impactan en este contexto. Entonces, imaginar, pensar y ensayar posibles intervenciones” (ver Comunicación 7/20).

¹⁴“La enseñanza en la formación para la práctica”. En: *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1, abril, 2015. Disponible en línea.





Algunas de las tareas que pueden llevar a cabo los y las residentes son:

- participar/observar las instancias de clase virtual: registrar lo nuevo que allí sucede. Conversar sobre este material con el o la docente para realizar un análisis compartido;
- apoyar la tarea del o la docente si así se lo requiriera;
- analizar las secuencias didácticas elaboradas para trabajar en la virtualidad;
- realizar el acompañamiento del grupo de alumnos y alumnas;
- colaborar, participar en las evaluaciones formativas y en el acompañamiento a estudiantes o grupos que requieran atención específica.

Consideramos que aun, en los casos que pueda concretarse parte de la residencia pedagógica en la presencialidad, necesariamente asumirá nuevas formas, ya que la vuelta a las escuelas será distinta de lo que conocimos hasta ahora y diversa según los territorios. Teniendo en cuenta lo conversado en las mesas de trabajo y en la reunión con las direcciones de los niveles y modalidades proponemos:

- Ayudantía o pareja pedagógica¹⁵ con el o la docente co-formador: como forma de dar continuidad al trabajo colaborativo iniciado durante la etapa de aislamiento. Algunas posibles Intervenciones a cargo de los residentes, planificar secuencias y materiales de enseñanza (modalidad dual), acompañar a grupos pequeños de estudiantes de manera tutorial para recuperar aprendizajes y fortalecer conocimientos necesarios para continuar con otros, colaborar con los y las docentes.
- Acompañamiento a las trayectorias educativas: especialmente en la articulación entre niveles (inicial-primaria, primaria-secundaria y secundaria-estudios superiores). Acordar con las escuelas intervenciones a cargo de los residentes en los proyectos de articulación entre niveles.
- Al considerar que la práctica docente es más amplia que la situación de enseñanza, entendemos como instancias formativas relevantes la participación en reuniones virtuales de docentes en las que se discute, entre otros asuntos, los modos de enseñar que no sean solo “dar actividades”, los saberes imprescindibles sobre los que hay que focalizar la enseñanza en estos tiempos. Es decir, decisiones de orden curricular, el diseño e implementación de acciones que permitan concretar estas ideas, entre muchas otras. Tomar el contexto de educación y enseñanza en el que estamos insertos como objeto de estudio, reflexión e intervención pedagógica es una oportunidad formativa única.
- Ayudantía en el mismo ISFD. En el caso de los profesorados de Nivel Secundario es viable que parte de la residencia se desarrolle en el mismo ISFD. La residencia puede asumir la forma de ayudantía de cátedra, modalidad en la que es posible prever algunas intervenciones de los residentes en cursos de la misma carrera con la supervisión del profesor a cargo de la cátedra.
- En el ámbito laboral, la resolución 1639/17 da las pautas para la evaluación y acreditación de las prácticas de las y los estudiantes que están trabajando en el marco

¹⁵Son roles diferentes que suponen un proceso de construcción conjunta. Remiten a una asimetría que en los procesos formativos es clave, y que se va configurando y reconfigurando en la medida en que los espacios de co-formación se consolidan.





de “acompañamiento de los primeros desempeños docentes”. Consideramos que en el contexto actual es importante atender esta situación particular de reconocimiento de la residencia docente para aquellos y aquellas estudiantes que estén trabajando en el sistema educativo. No renunciamos, sin embargo, a dotar de ese espacio de sentido pedagógico y formativo. Esto significa que no se trata de una mera acreditación de la residencia, sino que es importante el acompañamiento desde la escuela asociada y desde el instituto formador a esos y esas residentes. Es imprescindible en términos de formación que se generen condiciones de intercambio y reflexión sobre las actuaciones. En el apartado 4 se complementan estos enunciados con aportes de evaluación formativa.

Más allá de la modalidad que pueda asumir la residencia, resultará formativa para los estudiantes si se fortalece el trabajo de problematización y reflexión sobre la práctica docente en articulación con los restantes espacios curriculares. Es un tiempo para abrir a la apropiación de nuevos conocimientos, valorar la producción de saberes pedagógicos y el trabajo colaborativo.

En síntesis, proponemos que todas las experiencias y contenidos del Campo de la Práctica que puedan desarrollarse en la virtualidad se registren, se reflexionen, se fundamenten y se tomen en cuenta para la acreditación, dejando sólo para un tiempo presencial -y probablemente de extensión de la cursada 2021- aquellas situaciones que no puedan resolverse en este contexto.

El caudal de practicantes y residentes en algunos lugares e instituciones y las restricciones del regreso a las escuelas por un tiempo que, seguramente, será prolongado, exigen tomar decisiones que equilibren las mejores experiencias formativas con las condiciones excepcionales y sumamente inciertas de este tiempo, todo en el marco del derecho a la educación superior y lo que ello supone también en términos del trabajo docente.

Insistimos en considerar ambas posibilidades: la de la acreditación en este contexto virtual y, cuando la misma sea inviable en el 2020, se pospondrá la acreditación hasta el 30 de abril de 2021. Se requiere un marco de acuerdos claramente establecidos, con los criterios que se aportan desde la normativa vigente y en nuestras comunicaciones 2020, con registros de los acuerdos territoriales e institucionales y con una memoria conjunta y responsable sobre los procesos de co-formación realizados¹⁶.

¹⁶ Se acompañará con normativa transitoria que se está elaborando para el contexto del ASPO en el marco de acuerdos nacionales y jurisdiccionales.





4. La evaluación y acreditación: ¿Qué es lo que hace formativa a la evaluación en el Campo de la Práctica?

Hemos presentado algunos modos de dar respuesta al problema de las prácticas y residencia en este contexto de aislamiento donde no es posible la inserción de los estudiantes en las escuelas y no están dadas las condiciones para el desarrollo de las actividades que se venían realizando en cada espacio de la práctica. En el caso particular de la residencia, a las complejidades de su realización en un contexto de virtualidad se suma la preocupación por su legitimidad, asociada al problema de la evaluación y la acreditación.

Al respecto, la Resolución 4043/09 establece que: *“La promoción se realizará por cada unidad curricular (materia, espacio de definición institucional, práctica docente y profesional, talleres, seminarios, ateneos, entre otras) que conformen los diseños o planes de las carreras. El trayecto de evaluación comprende instancias de seguimiento a lo largo de la cursada y una instancia final de cierre”*.

De acuerdo con esta normativa, en la Comunicación 7/20 realizamos las siguientes consideraciones:

“[...] la evaluación –formativa y sistemática– de la práctica es un proceso necesario al que no renunciamos por su centralidad para la formación de nuestros y nuestras estudiantes. La evaluación tiene como función facilitar la toma de conciencia de lo aprendido y del proceso por el cual se llegó hasta allí. En esta etapa, consideramos que lo importante es el seguimiento que los docentes formadores y las docentes formadoras pueden hacer de este proceso; precisamos focalizar la mirada en los modos en que los y las estudiantes observan, interpretan y participan de prácticas de enseñanza que no ‘ocurren’ en las instituciones educativas tal como las hemos aprendido, sino en espacios de educación no presenciales”.

Pensamos una evaluación formativa, centrada en el trabajo analítico y reflexivo de los estudiantes a lo largo de la cursada. También en la valoración que los y las profesores pueden hacer de las trayectorias previas, especialmente, de desempeños en instancias de prácticas intensivas o residencia (en el caso de algunos profesorados) y del necesario reconocimiento, seguimiento y registro de este proceso. Una vez más recuperamos los aportes de participantes de las mesas de trabajo. Allí, una profesora expresó que debemos *“pensar los diversos recorridos de los estudiantes de primero a tercero, valorar esas experiencias”*. Por otra parte, explicó para comparar este desempeño es necesario *“mirar el proceso de los estudiantes de tercero cuando sí estuvieron en las aulas”*, en referencia a lo corporal en la carrera de inicial que no es posible valorar en la virtualidad.

Surge entonces el interrogante: ¿qué es lo que hace que la evaluación sea formativa? Desde esta interpelación a las prácticas de evaluación, iniciamos la última mesa de trabajo. Algunas primeras aproximaciones nos invitan a reflexionar acerca de la sobredeterminación y prefiguración de la evaluación, pero también acerca de la producción. Aquellos trabajos que el estudiante realiza a lo largo de su recorrido, que le da sentido a la evaluación y la hace formativa. En este sentido, los aportes de Gloria Edelstein nos provocan y nos invitan a repensar nuestras propias prácticas.





4. a. Observar y calificar: marcas y huellas de la evaluación. El “buen desempeño” y “el buen docente” como objeto de reflexión

Como todos y todas sabemos, la evaluación tiene connotaciones sociales y produce efectos. Somos sujetos sociales que estamos marcados y marcadas con imágenes interiorizadas sobre la evaluación ligadas a un deber ser, a estar puestos a prueba y a lograr buenos desempeños. Por ello, entre otras cuestiones, pesa mucho en términos de subjetividad. En el caso particular del Campo de la Práctica, esto cobra otras dimensiones porque una parte de la evaluación está ligada a un *desempeño*, a un hacer, es decir, se trata de modos de hacer vinculados a una profesión.

Es válido preguntarnos qué son los “buenos desempeños”. Esta pregunta cobra relevancia al formularla en este contexto particular, sin embargo, proponemos sostenerla más allá de esta situación. Creemos que es importante en este tiempo hacer un esfuerzo colectivo por deconstruir las ideas que portamos en nuestros cuerpos. Desmontar las huellas que fuimos adquiriendo en el largo recorrido por la escolarización: las marcas de la observación, los juicios totalizantes que aprendimos, no son neutrales.

Hemos compartido en las diferentes mesas dos escenas temidas por los y las practicantes: la primera clase y la observación del o la profesora o profesor de práctica. Gloria Edelstein (2011) problematiza la mirada en la situación de práctica, que puede caer en calificaciones/descalificaciones, en la búsqueda de la confirmación de profecías autocumplidas. Para evitarlo, proponía *“la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten en el análisis de prácticas de enseñanza”*. Es decir, el foco en la evaluación formativa no está puesto principalmente en el desempeño, sino en el análisis de las propuestas de enseñanza, en su revisión luego de ser puestas en acto, en la realización de ejercicios de reconstrucción, en las reformulaciones posibles.

Llevará mucho trabajo deconstruir las matrices interiorizadas que cargan de múltiples sentidos la evaluación, mucho más allá de este tiempo de aislamiento social, pero es justamente este tiempo el que, con sus condicionantes, también abre otras puertas, como descentrar la mirada del desempeño para posicionarla en el análisis de las situaciones de enseñanza.

“Cómo desinhibir nuestros cuerpos [...] tenemos una historia en la que nos atravesamos por complacer un modelo, dar examen, qué difícil es volver a nosotros mismos [...] Qué difícil se nos hace al interior del instituto romper con esas matrices y huellas. Esos profes que dicen que van a calificar, que le van a poner una nota”, comparte una profesora. Sus palabras se complementan con las de otras y otros colegas que circulan en nuestras conversaciones: *“El carácter histórico y situado que posibilita la evaluación formativa[...]La historicidad, el carácter situado territorial, contextualizado, me da la posibilidad de estudiar las huellas, la articulación con varios actores que están vinculados con el docente en actividades con las que en general no se los asocia. Y, por último, para que la evaluación formativa me interpele y pueda constituir un sentido educativo, y construya un proyecto educativo diferente, tiene que ir acompañada con un enfoque de currículum distinto”*.





4. b. La producción. Instancia de cierre de la práctica

En esta instancia, una docente explicó que *“lo formativo se ve en el involucramiento del estudiante sobre lo que hace y lo que puede hacer mejor como docente”*. Al mismo tiempo, una inspectora consideró que *“Es una mirada formativa de la evaluación en tanto genera espacio de reflexión. Promueve y facilita, enriquece procesos reflexivos que van a generar una parte fundamental del oficio de ser docente. En esta instancia la formación es vista como formativa”*.

“No puedo pensar en una evaluación formativa sin un diálogo. Esto aparece como una ruptura. Es una situación compleja pero también hay más encuentros, aparecen disensos, aparecen cosas que creíamos que coincidíamos y no, aparecen proyectos colectivos y experiencias muy interesantes de diálogo, más complejo, más democrático con nuestros estudiantes”, comentó una profesora.

La práctica nos ofrece, de modo muy específico, la posibilidad de pensar la evaluación formativa al acompañar el recorrido de los y las estudiantes. Las intervenciones del o la docente pueden promover o visibilizar un espacio de ruptura en el proceso de reflexión, de reconstrucción crítica, al volver como memoria de experiencia. Los guiones que se van trabajando, los modos en que se van articulando con la teoría, esas producciones que van mutando desde borradores iniciales hasta generar una producción y su análisis, permite culminar con ese mismo proceso de producción, expresó Gloria en una de las mesas de trabajo. Es importante ampliar los registros de esos acontecimientos, cada vez con más autonomía, con un sello propio en el marco del grupo de práctica. La producción es la culminación de la práctica.

Es esta línea estamos pensando la instancia final de cierre del Campo de la Práctica, que se base en una producción con sello propio del estudiante, resultado de un trabajo reflexivo y analítico acompañado por la profesora o profesor de ese espacio curricular.

En el marco de las normativas vigentes para el nivel y de las orientaciones de la DPES para la organización del Campo de la Práctica en el contexto de ASPO, los CAI -en el marco de sus funciones- podrán realizar aportes para la adecuación del plan de práctica institucional. Eso posibilitará la generación de condiciones que favorezcan las trayectorias académicas de las y los estudiantes debidamente fundamentada en el marco de un proyecto interinstitucional y territorial¹⁷.

¹⁷ La elaboración del Plan de Prácticas está previsto en el Reglamento de Instituciones Superiores, Resolución 2383/05 en su artículo 40.





Palabras finales

Para concluir este documento, expresamos nuestro infinito agradecimiento a Gloria Edelstein por la generosidad con que comparte su trayectoria y sus saberes.

Al mismo tiempo, reconocemos a las y los docentes de la mesa del Campo de la Práctica que, desde sus diferentes roles, son co-autoras y co-autores de este documento. Junto con ellas y ellos, hacemos una valoración también a un modo colectivo de producir y de escribir, que desde la DPES nos proponemos ampliar y fortalecer.

- Dir. Marisa Suffia, prof. Claudio Romegialli del ISFD N°1 y Jefa Distrital, Marta Valcarce, pertenecientes al distrito de Avellaneda.
- Dir. Claudia Ciarlantini y prof. Mónica Alonso del ISFDyT N°83 de Quilmes.
- Dir. Susana Elola y prof. Martín Díaz del ISFD N°41 de Adrogué.
- Dir. María Luján Casamajor y prof. Marta Rosin del ISFD N°113 de San Martín.
- Dir. María del Huerto Revaz del ISFD N°121 de Pergamino.
- Dir. Héctor Castelli y prof. Patricia Miravalle del ISFDyT N°164 de Ameghino.
- Dir. Juan Ignacio Palacio y prof. Silvana Casquero del ISFD N°22 de Olavarría.
- Inspectoras de Enseñanza Silvana Puebla (gestión estatal) y María del Pilar Martinangelo (DIEGEP) de la Región 19.

Agradecemos también a las y los participantes de otras mesas y de diferentes espacios de encuentro, que de modo indirecto han contribuido a las ideas que en este documento compartimos.





Bibliografía

- Achilli, Elena (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Davini, M.C. (2005). *Acercas de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós, Buenos Aires.
- DGCyE, Circular Técnica Conjunta N° 1/2020. “Sobre la evaluación en el nivel superior en tiempos de pandemia: Una oportunidad para preguntarnos por el presente y el futuro”.
- DGCyE, DPES, Resolución 1639/17.
- DGCyE, DPES, Comunicación 7/20.
- Edelstein G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.
- Edelstein G. (2002). “Problematizar las prácticas de la enseñanza”. En: revista *Perspectiva*, v.20, N°2, p.467-482, jul./dic., Florianópolis.
- Edelstein G. (2015). “La enseñanza en la formación para la práctica”. En: *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1, abril (disponible en línea).
- MEN (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*.

