

Sentidos y tensiones de los Talleres de Práctica Docente

Autoras: Jorgelina Rivarossa y Renata Bruccini

52

Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo principal visibilizar una serie de tensiones que se presentan habitualmente a quienes recorren como docentes el Trayecto de Práctica (Campo de la Formación para la Práctica) y más específicamente, el Taller de Docencia IV de los profesorado de Inicial y Primaria, espacios de realización de las prácticas de residencia. Se parte de coincidir con el planteo de ciertos autores como Perrenoud (2001), Schön (1987) o Bolívar (2005) sobre la necesidad de sostener una práctica reflexiva que se interroge, en este caso, respecto a cómo se piensan los Talleres de la Práctica y cuál es su incidencia en la formación de los estudiantes que los transitan (Davini, 2015). No obstante, también es preciso reconocer que la mayoría de las veces las condiciones materiales en que se llevan adelante estos espacios obturan el proceso reflexivo de los docentes a cargo, ya sea porque no se habilitan ámbitos de intercambio con compañeros, con las instituciones asociadas, porque no hay momentos de discusión y diálogo sobre lo que acontece en los Talleres o porque la inmediatez misma de la práctica no favorece la posibilidad de detenerse a pensar sobre ciertas acciones pedagógicas que por su frecuencia se naturalizan. En consecuencia, se considera que el trabajo de escritura de este artículo es interesante en un doble sentido: permitirá, por un lado, reflejar las propias experiencias en un intento por comprenderlas y resignificarlas; por el otro, recuperar, sistematizar y dar a conocer algunos de los interrogantes o problemáticas que pueden construirse a la luz de determinados enfoques teóricos.

Palabras clave:

Trayecto de Práctica - reflexión - tensiones - práctica.

“Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento del pensamiento (...). El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas.”⁷⁷

¿Qué se entiende por reflexión? ¿Por qué es una actividad necesaria en la docencia? ¿Sobre qué indagan los docentes? Estos y otros interrogantes han sido ampliamente respondidos en el campo académico y, al mismo tiempo, han tenido gran incidencia en los recorridos formativos. Algunos autores como Perrenoud (2001), Schön (1987) o Bolívar (2005), entre otros, refieren al docente como un profesional ampliado y la reflexión se despliega como un proceso necesario en una práctica que, tal como expresa Edelstein (2013), “...no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja.”⁷⁸ El término “prácticas” remite a múltiples sentidos, que han ido variando en los últimos tiempos. Desde la presente propuesta implica a sujetos sociales con trayectorias, que se piensan al interior de instituciones y que, principalmente, tienen una fuerte incidencia en otro, en este caso, futuro docente. Se hace referencia aquí, además, a los trayectos de la formación como nuestro objeto de indagación, entendiéndolo a su vez como fenómeno social, público, político, cultural e histórico.

En este sentido, como sostiene Anijovich (2014) nadie dudaría de la necesidad de mirar hacia el interior de las prácticas, de llevar adelante un ejercicio metacognitivo elaborado, crítico y con posibilidad de generar cambios en las acciones cotidianas. No obstante, demanda cierto compromiso con la profesión además de tiempos, espacios y condiciones que permitan un análisis profundo de las prácticas contextualizadas. Si bien se considera que la reflexión es una disposición propia de los sujetos, es inherente al ser humano, también se entiende que es dificultosa “en un mundo que prioriza el movimiento constante, el cambio permanente, la velocidad (...).”⁷⁹

Si se recuperan estas nociones al interior de la Formación Docente, particularmente en los Talleres de Docencia⁸⁰, podrá observarse que la situación se presenta de manera paradójica. Los Diseños Curriculares para la formación de profesores de Nivel Inicial y Primario reformulados en el año 2009 (Res. 528/09 y 529/09) expresan claramente la necesidad de formar profesionales reflexivos y críticos. El Trayecto de la Práctica, pensado como secuencia formativa, debe tender, tal como lo enuncian dichos Diseños, a la reflexión como eje vertebrador, como posibilidad de confrontar teoría y práctica que exige al futuro docente explicitar sus acciones pedagógicas, las creencias y valores que atraviesan su trabajo. La práctica reflexiva es, entonces, al mismo tiempo método y contenido y son los

⁷⁷ DEWEY, JOHN, *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Buenos Aires, 1989, p. 171.

⁷⁸ EDELSTEIN, GLORIA, *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, 2013, p. 105.

⁷⁹ ANIJOVICH, REBECA, *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, 2014, p. 57.

⁸⁰ Los Talleres de Docencia son espacios curriculares propios de la formación del profesorado, espacios de la formación en el campo de las prácticas. Actualmente, se encuentran ubicados en todos los años de la carrera, presentando paulatinamente instancias de acercamiento a las instituciones educativas de otros niveles. La residencia docente se presenta como práctica específica de este espacio en el último año: los estudiantes se insertan en instituciones educativas y conviven con otros actores escolares por un tiempo considerable, así como también desempeñan tareas docentes frente al grado o curso.

docentes a cargo del Taller los encargados de habilitarla.

Podrá afirmarse que la reflexión atraviesa, o al menos eso se intenta, el trayecto formativo de los estudiantes. Pero, ¿es una actividad habitual para quienes asumen los Talleres de Práctica como docentes? ¿Indagan ellos sobre cuáles son las condiciones, objetivos, problemáticas propias? ¿Sobre qué características particulares asume en relación a otros campos de la formación? Tal como expresa Candia (2008) el Trayecto de la Práctica se configura como un campo atravesado por tensiones que devienen de las características propias de estos espacios: cursado, formas de acreditación, encuentro con otras instituciones, realización de las prácticas de residencia, entre otros. Se presenta, de este modo, como un espacio de encuentro y desencuentro de diferentes sujetos, todos ellos portadores de conocimientos, saberes, expectativas o discursos inscriptos en más de una institución y que deben hacerse visibles mediante procesos reflexivos.

De este modo, y en un intento de animar a otros, se partirá de la afirmación de que todos los docentes tienen algo que decir y pueden, por lo tanto, sostener una actitud reflexiva: para esto se necesita tiempos, espacios y condiciones que deben ser garantizadas. Sólo así podrá “...volverse explícita, consciente y constituirse como práctica...”⁸¹ y, al mismo tiempo, podrá ser puesta en palabras, comunicada a otros. A continuación, se profundizará en algunas de estas tensiones que fueron identificadas luego de recorrer dichos espacios. Vale aclarar que nos son las únicas posibles, sí se cree que son relevantes para pensar la complejidad del Taller como objeto de reflexión.

El Taller de Docencia y la relación con el conocimiento

Se comenzará analizando la relación entre el estudiante/residente y el vínculo con el conocimiento como un factor determinante de sus prácticas. Dentro de este marco, se entienden a las relaciones que establecen los residentes con el conocimiento como constituyentes de una base epistemológica, didáctica y pedagógica de sus prácticas. En otras palabras, los marcos teóricos referenciales desde los cuales se forman los estudiantes se materializan en sus prácticas de residencia y en su futuro desempeño como profesional de la educación.

Desde Gorodokin (2006) “La postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas. (...) Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente.”⁸²

Si se analiza el Decreto 4200/15 “Reglamento de Práctica Docente Marco” se encontrarán una serie de tareas y deberes de los estudiantes entre los cuales se destaca aquel que exige:

⁸¹ ANIJOVICH, REBECA, *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, 2009, p. 47.

⁸² GORODOKIN, IDA C. “La formación docente y su relación con la epistemología”, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 35 (5), ISSN 1681-5663, 2005, p. 1

“Analizar y reflexionar sobre las prácticas del coformador y las propias, teniendo en cuenta propuestas curriculares, criterios didácticos, nivel, especialidad y/o modalidad para los cuales se forma, sin perder de vista el contexto.”⁸³ Por lo tanto, se entiende como una exigencia a cumplir, la competencia reflexiva de los estudiantes/residentes. Inmediatamente, los interrogantes sobre las tareas y deberes de los Docentes Formadores que garantizarían dichas competencias, comienzan a surgir. ¿Cómo se expresa esta relación al interior de los Talleres de Docencia? ¿Cuál el posicionamiento de los docentes formadores? ¿Cómo se materializa en los planes de cátedra?

Tradicionalmente, el conocimiento científico fue considerado objetivo, acabado, cerrado y al cuál se accede por descubrimiento. El paradigma positivista desde el cual se fundamentan estas verdades, ha ejercido su hegemonía y dominado la producción científica durante el siglo XIX, teniendo alto impacto en la formación de docentes. Si en cambio, el posicionamiento epistemológico de los docentes formadores, genera una relación con el conocimiento desde paradigmas socio-crítico y de la complejidad, se habilitarían otras relaciones con el saber, propiciando no sólo prácticas reflexivas sino también una postura epistémica que permita generar propuestas desde interrogantes y no desde certezas incuestionables.

Al abordar los propios planes de cátedra, se evidencia una postura crítica como marco referencial de los formadores. Sin embargo, por las características propias de la práctica como la inmediatez, imprevisibilidad, tiempos y plazos acotados, se terminan naturalizando y reproduciendo prácticas que refieren a algún supuesto del paradigma positivista. Un claro ejemplo de esto se visualiza en los modos y criterios de evaluación hacia el estudiante residente. Así, se pretende realizar una evaluación formativa, que recupere el proceso, que sintetice saberes, que evidencie una actividad metacognitiva. No obstante, en la práctica, la evaluación termina siendo relegada a una instancia final de comprobación y control del cumplimiento de objetivos. Esta idea se encuentra reforzada al evidenciar las exigencias declaradas en el Decreto 4200/15^{84 85}.

Cabe aquí la pregunta respecto al lugar que se le habilita y solicita al estudiante y las

⁸³MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, *Reglamento de Práctica Docente Marco*, Decreto 4200/15, Santa fe, 2015, p.13.

⁸⁴En éste se explicita que el docente formador debe “m) Consensuar con el Equipo Formador las variables e indicadores de evaluación a los fines de la promoción y acreditación de los Talleres de Práctica Docente. n) Acompañar, orientar y evaluar a los/as estudiantes en diferentes situaciones de práctica docente que conforman el Campo de las mismas. o) Notificar periódicamente a los/as estudiantes sobre el proceso de aprendizaje realizado en sus prácticas.”⁸⁴ En sintonía con lo anterior, se encuentran los deberes de los estudiantes en los artículos que se detallan a continuación: “c) Elaborar en tiempo y forma los Trabajos Prácticos que fueran solicitados por los/as Profesores/as de Taller de Práctica Docente. d) Presentar las propuestas de trabajo áulico, respetando los tiempos y modalidades establecidas para los mismos. De no ser desaprobadada deberán realizar las modificaciones correspondientes con el fin de dar continuidad a sus prácticas. h) Respetar el dictamen del Equipo Formador, conforme a los criterios consensuados y también el del correspondiente al coloquio de evaluación, si no cumpliera con los requerimientos del proceso de la práctica.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, *Reglamento de...* p. 11.)

exigencias que se presentan, al menos, contradictorias y conflictivas en relación al vínculo con el conocimiento. El cual, fundamentaría sus prácticas de residencia pretendiendo que las mismas remitan a la teoría y a la práctica como dimensiones que se retroalimentan y generan una verdadera praxis.

El Taller de Docencia y la construcción de propuestas de enseñanza.

Otra cuestión problemática que atraviesa el Taller de Docencia y tiene clara relación con el apartado anterior, es la construcción de las propuestas de enseñanza para las clases a desarrollar, propuesta con la que el estudiante se acerca a la institución asociada y que es el marco de acción para desarrollar su práctica de residencia.

En este sentido, desde el Trayecto de Práctica, y también a lo largo de todo el recorrido formativo de los estudiantes, se insiste en considerar, tal como lo expresa Davini (2015), a la planificación como indispensable para facilitar anticipadamente la reflexión y concretar las acciones pedagógicas necesarias. La programación se presenta como un proceso dinámico y flexible, en continua construcción y, en consecuencia, como una “hipótesis de trabajo para prever y organizar el proceso que se pondrá a prueba en la enseñanza.”⁸⁶ En tanto hipótesis, se entiende que esta debe ser significativa para el estudiante y que por lo tanto, no se encontrarán dos planificaciones similares, si bien tendrán seguramente algunos componentes en común, ya que cada uno de los residentes podrá elaborarla según crea más pertinente.

Por su parte, el Reglamento de Práctica Docente Marco (4200/15) contempla también esta cuestión. Tal como se expresó con anterioridad, se explicita que una de los principales responsabilidades de los estudiantes es, justamente, presentar la propuesta áulica en tiempo y forma y de acuerdo a las modalidades pautadas, siendo la planificación uno de los puntos fuertes a evaluar por los docentes formadores. Aquí podría encontrarse un primer nudo problemático para analizar: ¿cuáles son los requerimientos que los docentes de práctica realizan a los estudiantes en relación a la planificación? Principalmente, porque en los planes de cátedra se afirma la necesidad de pensar a la programación como un proceso de construcción metodológica propia de cada estudiante y que, por lo tanto, responde a lógicas particulares. Cuando se recuperan las prácticas que se llevan adelante en los espacios de Taller de Docencia, puede observarse que cuesta sostener estos marcos de referencia: se presentan modelos de planificación, lineamientos muy específicos que más que habilitar, obturan el proceso creativo que debe realizar el estudiante. Podría pensarse que esto último se debe, en parte, a que se entiende a la planificación como un escrito público que además debe ser leído por otros actores, por ejemplo, los docentes coformadores. No obstante, debe reflexionarse sobre los modos de intervención de los docentes en las propuestas de planificación que realizan los estudiantes.

Esto conduce a otra cuestión de interés: ¿cómo juegan los aportes que realizan los docentes

⁸⁶DAVINI, MA. CRISTINA, *La formación en...* p. 90.

de Taller de Docencia en la programación áulica que realizan los estudiantes? ¿En qué condiciones se realizan? Interrogantes necesarios que entran a jugar en un campo problemático, la cuestión de la autonomía del residente, futuro docente. ¿Cuál es, entonces, el acompañamiento que puede brindar el docente formador? Sin duda, debería ser el punto de anclaje entre el conocimiento didáctico y el conocimiento especializado pensando al mismo tiempo que “...la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en quienes se forman.”⁸⁷ Principalmente, si pensamos en futuros docentes que están constituyendo su identidad profesional. Para ello, “es necesario establecer un diálogo entre las propias prácticas y las teorías que las sustentan, a través del intercambio del futuro docente con su grupo de pertenencia, con el tutor y consigo mismo.”⁸⁸

El Taller de Docencia: entre la institución formadora y la institución asociada

Por último, podrá observarse que un rasgo que claramente diferencia a este espacio curricular de otros de la formación es la realización de prácticas profesionales de formación en un espacio ajeno, la institución coformadora. El Trayecto de Práctica se configura como una propuesta de formación en alternancia que implica, entre otros, “...momentos en los que predomina la lógica de la formación y momentos en los que prima más bien la lógica de la actividad profesional en contextos reales de desempeño.”⁸⁹ Se articulan, tal como expresa Andreozzi (2011) actores, entornos, discursos propios de la institución formadora y la institución asociada, ambas disputando la influencia sobre los sujetos practicantes.

Esta situación no es ajena a los docentes de los Talleres de Práctica, en especial, porque son ellos quienes deben articular con la institución asociada, coordinar tiempos, espacios y actividades, además de acuerdos y criterios de evaluación. ¿En qué términos se piensa este vínculo? Si bien se sabe que el Reglamento de Práctica Docente Marco de la Provincia de Santa Fe (Decreto 4200/15) expresa que todas las instituciones deberán estar disponibles como espacios de las prácticas para los estudiantes que cursen el profesorado, muchas veces hay resistencias. Candia (2008) expresa que entran a jugar las representaciones que ambas instituciones poseen de la otra: los discursos que circulan habilitan u obturan la posibilidad de establecer acuerdos y consensos, quedando los practicantes en una situación incómoda.

En palabras de Perrenuod (2001) “Para romper con estas costumbres, se requiere que los institutos de formación establezcan asociaciones más estrechas y equitativas con los establecimientos escolares y con los profesores que reciben a los alumnos en práctica profesional. Pero, es preciso aceptar la idea que un tiempo de alternancia entre clases y práctica es sólo una *condición necesaria, pero no suficiente*, para una verdadera articulación entre teoría y práctica. Esto, probablemente, lleva a cuestionar tanto la idea de

⁸⁷ ANIJOVICH, REBECA, *Transitar...* p. 25.

⁸⁸ ANIJOVICH, REBECA, *Transitar...* p. 166.

⁸⁹ ANDREOZZI, MARCELA, “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”, *Archivos Ciencias de la Educación*, Año 5, Número 5, La Plata, 2011, p. 111.

los períodos de práctica como la de clases, para sustituirlos por unidades de formación *específicamente concebidas para articular teoría y práctica en lo interno, en un área temática delimitada*. Esto no significa que haya que privar a los formadores de terreno de toda autonomía y hacerlos auxiliares dóciles de los formadores universitarios. Ellos deben " encontrar su espacio " en tal dispositivo, lo que implica:

- que en la medida de lo posible, hay que asociarlos a la construcción de los objetivos y de los procesos de formación,
- dejarles toda la libertad para una parte del trabajo, transmitir lo que les parece importante, aun cuando esto varíe de una persona a otra y no esté sujeto a lo que la universidad les pide que trabajen con los estudiantes.” La formación de los docentes en el siglo XXI.”⁹⁰

En relación a esto último, podría afirmarse que la construcción de acuerdos en común se ve atravesada, en la mayoría de los casos, por las dificultades que se presentan para coordinar encuentros o reuniones. Así, si bien se expresa la necesidad en el Decreto 4200/15 de mantener reuniones periódicas, muchas veces esto queda relegado a la “buena voluntad” de los actores involucrados principalmente porque los tiempos son acotados y no están dadas las condiciones para tales convocatorias. Esto conduce a otro planteo de suma importancia: la presencia de un docente coformador que, tal como expresa Foressi (2009), posee vasta experiencia. Docente que realiza un seguimiento en terreno del estudiante y se configura como un agente socializador durante el tiempo que los residentes habitan las instituciones asociadas. Sostener un vínculo y una comunicación fluida con el docente coformador es, entonces, necesario para sostener la trayectoria del estudiante.

La normativa vigente, en este caso el Decreto 4200/15 destaca la figura del docente coformador otorgando funciones y responsabilidades. Serán tareas propias acordar tiempos y criterios, estrategias de intervención y participar, principalmente, en la evaluación de los alumnos. Si bien este Decreto otorga un rol fundamental a esta figura dándole, en el caso de la Provincia de Santa Fe, cierta certificación a quien cumple este rol, no es suficiente. Así, “...esta actividad profesional no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de dichos maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y, en el mejor de los casos, institucionales.”⁹¹ Esto impacta en el vínculo que se tiene entre los docentes coformadores y los docentes del Taller de Docencia. Es necesario poder concretar encuentros entre estos actores para coordinar modos de evaluación pero no están dados los espacios formales para tal fin, haciendo esta tarea bastante dificultosa.

¿Qué sucede, en este caso, con el alumno? El practicante espera ser acompañado y guiado,

⁹⁰PERRENOUD, PHILIPPE. “La formación de los docentes en el siglo XXI”, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, N° 3, 2001, p. 5.

⁹¹SANJURJO, LILIANA (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, 2009, p. 224.

tal como expresa Foressi (2011) y para esto es necesario el reconocimiento del papel que juega el docente coformador y, sin bien el Decreto 4200/15 representa un avance importante en este sentido, aún queda mucho por construir para legitimar esta tarea.

Algunas reflexiones finales:

¿Qué hacer, entonces, frente a un panorama que se presenta altamente complejo? Tal vez, el desafío sea entender que dicha complejidad es constitutiva de los Talleres de Docencia por referirse a un momento de suma importancia en el proceso de construcción de identidad de los estudiantes, futuros docentes. Espacio que implica, al mismo tiempo, un hito clave en la formación de los residentes en tanto supone "...un tiempo de interrupción de lo familiar y conocido; y en las prácticas los estudiantes dejan atrás, aunque más no sea momentáneamente, disposiciones y hábitos forjados al interior de las propias prácticas académicas."⁹² Se entiende, en este sentido, al Taller de Docencia como un espacio fuertemente socializador, que tiene claros efectos formativos, principalmente porque los docentes que allí se desempeñan, al igual que todos los otros actores que están involucrados, son agentes que poseen conocimientos y saberes respecto a cómo deberían hacerse las cosas, saberes que la mayoría de las veces entran en conflicto.

Los requerimientos propios relativos a tiempos y espacios de formación y organización de actividades al interior del Taller de Docencia, sumado al encuentro con otras instituciones que en el proceso formativo del estudiante adquieren un rol principal dan lugar a pensar que sería ingenuo esperar que el recorrido por este espacio sea lineal y sin demasiados sobresaltos. Por el contrario, se afirma la idea de que es la conflictividad propia del Taller lo que hace interesante transitarlo, ya sea como docente del espacio o como estudiante. ¿En qué otro lugar se hacen tan evidentes las características propias de la práctica que tanto se abordan a lo largo de la formación? Si la práctica docente es entendida como atravesada por lo social, compleja e imprevisible, es esperable que el Taller de Docencia también lo sea. Sumado a esto los tiempos y requerimientos de las Instituciones (formadora y la asociada) configuran al Taller de Docencia como un ámbito atravesado por exigencias burocráticas que, en la mayoría de los casos, impiden el trabajo cotidiano de reflexión.

Entender, entonces, que los Talleres de Docencia, en especial aquellos que se ubican en los últimos años, son principalmente dispositivos de formación, sea un primer paso. En tanto arreglo organizativo, puede y debe ser objeto de análisis y reflexión. Asimismo, y no menos importante, "comprender cuáles son las dificultades posibles de estos dispositivos brinda la oportunidad de revisar y considerar sus aspectos críticos para poder preverlos y transformarlos en posibilidades para la enseñanza."⁹³ El Taller debe convertirse en un espacio de reflexión, que habilite un ejercicio metacognitivo crítico no sólo para el estudiante que lo transita, sino también para el docente que debe coordinar dicho espacio. Indudablemente, para esto deben garantizarse desde los estamentos correspondientes, en

⁹²ANDREOZZI, MARCELA, "Las prácticas profesionales..." p. 101.

⁹³ANIJOVICH, REBECA, *Transitar...* p. 146.

este caso el Estado Nacional, el Estado Provincial y también desde las mismas instituciones, condiciones laborales, tiempos y espacios de encuentro que permitan hacer de la práctica reflexiva, una práctica sistemática y que se sostenga en el tiempo.

Hasta aquí, se presentaron algunas de las tensiones identificadas en los Talleres de Docencia luego de recorrerlos como docentes en este último tiempo. No obstante, no son las únicas, aún queda mucho por decir. La relación entre el docente generalista y especialista y los aportes que realizan desde la especificidad, el recorrido formativo del estudiante y cómo se evidencia, la evaluación de los estudiantes residentes, el vínculo con los otros espacios curriculares de la formación docente son, entre otros, problemas o tensiones para continuar trabajando. Se considera, por último, que el posicionamiento desde el Paradigma de la Complejidad y sus posturas para trabajar la ciencia, serían determinantes a la hora de construir un currículum oportuno para habilitar o propiciar la construcción de marcos teóricos y epistemológicos críticos y emancipadores en los futuros estudiantes.

Bibliografía:

- ANDREOZZI, MARCELA, “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”, *Archivos Ciencias de la Educación*, Año 5, Número 5, La Plata, 2011, pp. 99 – 115.
- ANIJOVICH, REBECA, *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, 2014.
- BOLÍVAR, ANTONIO, “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”, *Revista de curriculum y formación del profesorado* N° 9, 2, 2005, pp. 1 – 39.
- CANDIA, MA. RENEE, “El trayecto de la práctica como configuración compleja”, *Novedades Educativas*, N° 215, Buenos Aires, 2008.
- DAVINI, MA. CRISTINA, *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, 2015.
- DEWEY, JOHN, *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Buenos Aires, 1989.
- EDELSTEIN, GLORIA, *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, 2013.
- FERRY, GILLES, *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, 1997.
- GUYOT, VIOLETA, “Epistemología y prácticas del conocimiento”, *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 30, Año XVI, 2005, pp. 9 – 24
- PERRENOUD, PHILIPPE. “La formación de los docentes en el siglo XXI”, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, N° 3, 2001, pp. 503 – 523.
- SANJURJO, LILIANA (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, 2009.
- SCHÖN, DONALD, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, 1987.

Documentos:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, Resolución 528/09, Santa Fe, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial, Resolución 529/09, Santa Fe, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE, *Reglamento de Práctica Docente Marco*, Decreto 4200/15, Santa Fe, 2015.