

XIV Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencia Sociales UBA

1 al 5 noviembre del 2021

EJE 6 Cultura. Significaciones. Comunicaciones. Identidades

MESA 194: Reconfiguración de la escuela media y la formación docente del nivel medio a partir de la pandemia

COORDINADORA Virginia Saez

TITULO DE LA PONENCIA : La Residencia Pedagógica y la Formación Docente en tiempos de pandemia

Correo electrónico: vivivega12@gmail.com

AUTOR 1

Viviana Vega vivivega12@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales UBA – Profesorado Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo

AUTOR 2

Isabel Marzioli isabelmarzioli@hotmail.com

Facultad de Ciencias Sociales UBA – Profesorado Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo

AUTOR 3

Liliana Carreras liliana_carreras@hotmail.com

Facultad de Ciencias Sociales UBA – Profesorado Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo

AUTOR 4

Isabel Esposito isabel.esposito@hotmail.com

Facultad de Ciencias Sociales UBA – Profesorado Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo

AUTOR 5

Virginia Saez virginiasaez27@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales UBA – Profesorado Didáctica Especial y Residencia
Pedagógica en Relaciones del Trabajo

AUTOR 6

Silvia Galvan silvia.asesoresrh@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales UBA – Profesorado Didáctica Especial y Residencia
Pedagógica en Relaciones del Trabajo

La Residencia Pedagógica y la Formación Docente en tiempos de Pandemia

A propósito del amor J. Lacan expresó...

***“El amor es dar lo que no se tiene
a quien no lo es.” (1969)***

Resumen

El trabajo hace un recorrido por los distintos aspectos de la Residencia Pedagógica como una de las instancias centrales en los dispositivos de Formación Docente. Se analizan las limitaciones y encorsetamientos a los que ha conllevado el tiempo de aislamiento preventivo al que nos sometió el COVID 19, y su incidencia directa en la naturaleza de la Residencia Pedagógica. Se plantean diferentes perspectivas para reponer y /o sustituir la Residencia Pedagógica y el lugar del cuerpo, de los afectos, de lo grupal y de lo dialógico en la virtualidad.

Abstract

The work takes a tour of the different aspects of the Pedagogical Residence as one of the central instances in the Teaching Training devices. It analyses the limitations and stringings to which the time of preventive isolation to which COVID 19 subjected us, and

its direct impact on the nature of the Pedagogical Residence, are analyzed. Different perspectives are proposed to replenish and /or replace the Pedagogical Residence and the place of the body, affections, group and dialogical in virtuality.

Palabras clave

Formación docente
Residencia Pedagógica
Pandemia Covid 19

Key words

Teacher training
Pedagogical Residence
Pandemic Covid 19

Introducción

Este tiempo singular, inédito, de excepción en que nos colocó la pandemia de COVID 19 el pasado 2020 y que aún nos sigue atravesando, nos obligó y obliga a repensar continuamente nuestro quehacer docente.

La presente comunicación se propone en un primer momento un recorrido sobre la gramática de la Residencia Pedagógica (RP) como una de las instancias de mayor importancia en los dispositivos de Formación Docente (FD).

En segundo término, se plantearán las limitaciones a que nos vimos sometidos en “la nueva presencialidad grupal”. Y finalmente se dejarán consignadas algunas reflexiones sobre el alcance de nuestro trabajo en la Cátedra de Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo, asignatura que forma parte del Profesorado homónimo de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

1. La Formación Docente y la Residencia Pedagógica

La expresión Formación Docente, es un concepto polisémico, no todos los autores remiten a lo mismo cuando se refieren a ella. Algunos acotan su alcance a la formación de grado; otros hacen alusión a una etapa constante de capacitación; hay quienes hablan de una adaptación a los sucesivos desempeños dentro del aula y de la comunidad educativa en la que se trabaja.

Gilles Ferry, pedagogo francés e investigador práctico de la enseñanza, define la formación vinculándola con la idea de *tomar forma*. Al respecto señala:

“La formación es algo que tiene relación con la forma. ‘Formarse es adquirir una cierta forma’. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) ‘formarse es poner en forma’ (Ferry, 1990:28).

Para este autor la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo.... Cuando se alude a formación, se remite a formación profesional, a ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cuestiones, entre otras, conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol que uno va a desempeñar, etcétera.

A su vez también para Ferry (1990) la formación implica *“un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas”*, de allí que de la formación se espera dominio de las acciones, de las situaciones nuevas.

Otro aspecto que estaca este mismo autor es que *“la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo”* (Ferry, 1990).

Por eso la formación, como función social de *transmisión del saber*, del *saber hacer* y del *saber ser*, puede ejercerse en beneficio de la cultura dominante. Desde esta dimensión la formación resulta ser un juego de poder de acuerdo con los sometimientos y con las automatizaciones que suscite. (Devalle de Rendo,2010)

Otro autor, Jean Claude Filloux (1996), miembro fundador y Profesor Emérito de la Universidad de Paris X, sostiene que la formación es una relación humana, porque implica relaciones entre personas. Él enfatiza lo relacional desde la perspectiva del

conocimiento del otro y de sí mismo para que se provoque el cambio en el otro y en sí mismo. Al respecto expresa: *“es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esas reflexiones que uno puede autoformarse como formador. Es así como uno puede ayudar al formado a ir más allá de la simple absorción del conocimiento”*(Filloux, 1996:79). Asimismo avanza planteando que para ir hacia una nueva formación hay que ir en contra de la formación anterior, destruyendo o rectificando las viejas formas: vincula formación con deformación y reformación.

Para Zeichner (1990) el objetivo de la F. D. es una preparación para tender perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, así como un compromiso moral que las resuelva a través de las actividades cotidianas en el aula, en la escuela. Para ello habrá que enfatizar tres aspectos fundamentales: a) un bagaje cultural de orientación política y social; b) la reflexión crítica sobre la práctica y c) actitudes de intelectual transformador, crítico, interesado en el trabajo solidario, tanto en el aula como en la escuela y en el contexto social.

Por su parte Sacristán J. G. y Pérez Gómez A. I. (1993) entienden la F. D. como la formación de un profesional interesado *en* y capacitado *para* la reconstrucción del conocimiento experiencial que los alumnos adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, por medio del conocimiento público como herramienta de análisis.

Marta Souto (1995), al referirse a la F. D., lo hace en el contexto de la formación de formadores. En él identifica tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación. Esta autora especifica que el campo de la práctica se orienta hacia valores construidos *en y a partir* de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores. Según ella, dicho campo se organiza en una trama de recursos de formación que provienen de diferentes sectores con modalidades propias que engloban aspectos políticos, legislativos, de infraestructura, de financiamiento, etcétera.

En segundo término reconoce que el campo del conocimiento se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación a través de conceptualizaciones teóricas que facilitan la comprensión de las prácticas y su contexto.

Por último, sostiene que el campo de investigación busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir de sus estudios de las prácticas, de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación.

Por lo tanto al tiempo que se habla de formación docente, se hace necesario identificar qué se entiende respecto de los espacios donde se realiza la formación docente.

La concepción tradicional privilegia, por un lado, las "instituciones formadoras" como el espacio académico por excelencia y "las escuelas" como el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos en aquellas. Sin embargo los estudios más recientes destacan o sostienen que las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también instituciones formadoras de docentes, modelando las formas de pensar, percibir y actuar (Devalle de Rendo, 2010).

Por su parte la Residencia Pedagógica (RP) suele formar parte, en general, de una de las últimas materias con que se acredita la FD recibida. Se trata de una instancia de permanencia temporal en una escuela para realizar prácticas de clases con los estudiantes y ponerse en contacto con la dinámica institucional. Durante ese periodo se intenta poner a prueba, fuera del profesorado, la didáctica que los estudiantes allí aprendieron. Por lo tanto, en general la RP suele identificarse como una práctica donde se evalúan de manera inmediata los conocimientos acerca de cómo planificar y poner en acto una clase. En definitiva se espera que los residentes muestren cómo enseñan desde la perspectiva de cómo aprendieron a enseñar. Pero por otra parte la RP es, también, un "nudo" que conecta dimensiones diversas, con significados no unificados para los actores e instituciones que en ellas participan. Nudo que a la vez ata, liga, sujeta, facilita, obstruye la circulación de la diversidad de ideas, de representaciones, de necesidades, de deseos. Esta perspectiva, sin lugar a dudas da cuenta del carácter dinámico, dialéctico y complejo de estas prácticas de formación.

2. Deconstruyendo la Residencia Pedagógica (RP)

En términos generales podría plantearse que la RP es un dispositivo de formación y de de-formación en el sentido de que se propone como una instancia para desmontar, analizar, movilizar, quebrar, hacer tajo, en los arquetipos y matrices de aprendizaje construidas en las vivencias como estudiantes, en las biografías escolares. En este marco la RP se propone como una instancia para "revisitar" las prácticas de enseñanza. (Edelstein, 2011)

Pero avanzando en un proceso de deconstrucción, que fue necesario hacer en este tiempo tan doloroso y tanático a que fuimos sometidos por el confinamiento obligatorio en el marco del COVID 19, en primer lugar nos surgió la necesidad de contextualizar la RP. Desde esa perspectiva la RP es *un espacio que la institución formadora “pide” a otras instituciones educativas* y que suele formalizarse a través de convenios. Esto supone, en algún sentido, que la RP tienen un “carácter disruptivo” en la dinámica escolar en la que se lleva a cabo.

Desde un punto de vista fenoménico la RP podría describirse como:

1. Un conjunto de estudiantes futuros docentes, que acompañados de un profesor /tutor se incluyen en “otra institución” que no es la que los ha venido formando como docentes.
2. Estos estudiantes entran por primera vez a la institución escolar como futuros docentes ya no, en calidad de estudiantes, sino empezando a desplegar el oficio de enseñantes. Casi, podría plantearse, como una ceremonia de iniciación.
3. La instancia de RP es paradójica ya que más que “residir” en la institución los residentes son “extranjeros”. Por otro lado, ellos mismos tienen una identidad “híbrida” al decir de Perrenoud (2014), no son docentes ni estudiantes.
4. En la inmersión en la institución en la que se desarrolla la RP, los futuros docentes tienen la posibilidad de interactuar con los diferentes actores institucionales. Tienen la posibilidad de iniciarse en esa posición de profesor. Tienen la vivencia de sentirse desde otro lugar. Y es nuestra tarea formativa como profesores o tutores de la RP, transformar la vivencia en experiencia que es lo que verdaderamente tiene impronta formativa (Edelstein, G & Coria, A 1995), tratando de promover la reflexión conjunta, desde la escritura, desde el diálogo, etc para producir simbolización, conceptualización, para que deje marcas...
5. Sin caer en un enfoque técnico-instrumental, gran parte de la RP es “dar clase” a un grupo de estudiantes que no es “su grupo”. Y aquí cabe retomar a Daniel Brailovski (2020) cuando representa la idea de dar clase con dos metáforas: la del anfitrión y la del arquitecto. Al dar clase hay que ser simultáneamente arquitecto y anfitrión. El primero está centrado en el diseño de la clase, en la anticipación, en la planificación. Y por su parte la metáfora del anfitrión está centrada en el sentido del convidar, del invitar ofrecer, dar, haciendo foco en lo vincular. Uno es mapa, el otro territorio, uno es papel, el otro vivencia.

La clase, dar una clase frete a un grupo es como “ dar vida” es poner en acto una planificación. Es pasar del mapa, al territorio. La clase se despliega frente a “los otros” estudiantes. La clase implica un antes, un durante y un después. La clase permite verificar la hipótesis planteada en el diseño de la planificación. Ene ste sentido podría plantearse lque la clase es un lugar de experimentación. Es en ella que puede darse el pasaje del sabor al conocimiento, del saborear al saber (los dos tienen la misma raíz: saber y sabor). Es en ella que puede darse el contagio, la magia del entusiasmo por el saber.

Por lo tanto la clase es eminentemente dialéctica, dialógica. Se juega con los otros, y es por eso que es única, singular.

La clase se transita

- en las relaciones interpersonales
- en el grupo de estudiantes
- en la relación con el conocimiento
- en los cuerpos que es donde anudan las emociones
- en los gestos, en las miradas, en los tonos de voz , en los silencios

El cuerpo da cuenta cuanto de vital (no de verdad) tiene lo que decimos (Rossi 2020)

Son los otros los que me constituyen como humano y son también los otros los que me subjetivan como docente. Los otros estudiantes me devuelven cómo resueno, cómo resuena la clase

3. La encrucijada de la Residencia Pedagógica en tiempos de Pandemia

Lo inesperado, trastocado, incierto, estallado de la Pandemia puso en jaque, claramente, lo vincular. Redujo lo social. Lo tridimensional a bidimensional, a una pantalla que en casos excepcionales se muestra estable en términos de sonido y video adecuados. Porque también es necesario considerar los múltiples y diversos problemas técnicos, de conexión que irrumpen inesperadamente, generando permanentes distractores, difíciles de remontar.

La Pandemia redujo la institución escolar a un espacio único, contaminado por la cotidianeidad. Algunos autores han llegado a plantear una domesticación del espacio escolar(Dussel,2020). Otros han reflexionado sobre la cuestión de una escuela sin paredes (Kaplan, 2020) También los hubo los que avanzaron describiendo las instituciones como aplicaciones (Maggio, 2020)

En este escenario, la RP, de por sí dilemática y disruptiva se torna muy compleja. De allí el epígrafe de este trabajo de Jacques Lacan (2017) a propósito del amor *“Dar lo que no se tiene a quien no lo es”*. De allí nuestras preguntas en torno a la RP rondaron por los carriles de

“Cómo pensar la instancia de la RP, cómo reconfigurarla, cómo recrearla, cómo sustituirla cómo resignificarla, cómo reponer este dispositivo de formación y de de-formación en el sentido de quebrar, de desmontar, de movilizar esas matrices de lo que significa la enseñanza, esos arquetipos de lo que es aprender, esa biografía escolar acuñada en tantos años oficiando de “estudiantes”. O en otros términos, cómo “revisitar” las prácticas de enseñanza compelidos por la virtualidad aun a sabiendas de que, la RP de la presencialidad a la que estábamos acostumbrados tampoco era “ideal y perfecta” como nos son ningunas de las prácticas sociales y humanas.

3.1. Otras tramas de la Residencia Pedagógica en tiempos de Pandemia

Al momento de pensar la Residencia Pedagógica en tiempos de Pandemia, su alcance y efectividad también aparecieron otras tramas a las que debimos prestar atención. En primer lugar, el Derecho a la Educación de nuestros estudiantes, de la cohorte 2020 a la que privarlos de la experiencia de la RP, significaba que no pudiese acreditar y en consonancia con ello se producía una coartación de su proyecto de vida personal, laboral y profesional. Pero también fue necesario tomar en cuenta, el Derecho a la Educación de sus futuros estudiantes de la escuela secundaria, con su carácter de obligatoriedad a partir de la Ley 26 206. Es ampliamente reconocida la complejidad de la actual escuela secundaria caracterizada como de estructura decimonónica, con docentes del siglo XX y estudiantes del siglo XXI. Es en este marco que aparece nuestra obstinación por formar docentes que puedan trabajar en pos del derecho a la educación, en pos de la inclusión escolar, en pos de la justicia curricular (Connell, 1997).

En segundo lugar otro aspecto para pensar cómo sustituir la RP fueron nuestras propias condiciones laborales. Entre ellas el tamaño de nuestros equipos docentes, la carga horaria que nos reconoce la universidad, y la posibilidad real de abordar, en el caso de posponer la instancia de la Residencia, el trabajo simultáneo con por lo menos dos cohortes de estudiantes (2020 y 2021), hasta tanto pudiera restituirse la presencialidad tal como la venimos conociendo históricamente. En este punto cabe aclarar que esta Pandemia nos obligó también a acuñar el concepto de “diferentes presencialidades”.

En tercer término el tema de la virtualidad y los otros, estudiantes, vínculos, grupo ocupó un lugar primordial. ¿Es posible para la virtualidad la experiencia de la fabricación de sujetos, la creación de puentes, de lazos sociales? ¿Cómo incide en la interacción y relación el hecho de que “se pisen” los discursos, tarda en llegar la voz, se pierda en parte la pasión por la pregunta, se produce frustración, se pierde espontaneidad... ¿No son mejores, acaso, las plataformas para transmitir, que para promover la interacción?

Y más aún, ¿cómo logramos una RP en la virtualidad cuando lo central del residente es ser “el tercero excluido”, es “ser un extranjero”? ¿Cómo logramos la inclusión del Residente en ese vínculo costoso que los docentes están construyendo con sus estudiantes cuando abruptamente tuvieron que cambiar su forma de dar clase. Sabemos de la gran gesta que emprenden los docentes para no perder estudiantes, para no excluirlos, para poder llegar a ellos, para provocar algo del orden de la enseñanza, para captar su atención en épocas de atención flotante, para contrarrestar la desigualdad que se hizo más patente en este tiempo de Pandemia. Y en este escenario, si pudiera darse, nosotros como tutores de residentes, “qué es lo que vamos a mirar” de la RP, cuáles serían o podrían ser nuestros criterios de evaluación. En este punto contamos con la ventaja de que nuestros estudiantes, al tener ya el grado académico de licenciados en Relaciones del Trabajo, son solventes en lo que a contenidos pedagógicos se refiere, pero alcanza esta condición? Existe una extensa e intensa tradición enciclopedista en nuestras universidades, de priorizar el contenido, “lo académico”. Vamos en la formación universitaria de docentes a reforzar esta tradición?

Un aspecto central, en el que gran parte de los actores de la comunidad educativa coinciden, es que este tiempo enrarecido de la Pandemia ha puesto al desnudo la desigualdad social y por supuesto, la educativa. En este sentido, la gran batalla es la de la enseñanza para poder garantizar aprendizajes genuinos. Acaso la virtualidad ¿no reduce y simplifica el alcance de la enseñanza? ¿No la acerca demasiado a la vieja acepción de “instrucción/transmisión”? ¿Es posible en el marco de la virtualidad la construcción de conocimientos? Si como se viene vaticinando vamos acercándonos a escenarios de enseñanza “bimodales” (virtual/presencial), qué saberes pondremos en cada uno de ellos? ¿Qué saberes vamos a necesitar los formadores de formadores?

Por último es preciso seguir indagando acerca de la reconfiguración de lo público al comando de los intereses de la tecnoeducación. ¿Qué negocios empresariales hay detrás de las posibilidades de la virtualidad, cuando ya desde el inicio, tienen nombres sajonos?

¿Vamos a aceptar pasivamente y sin crítica alguna estos formatos? ¿Existe con ello alguna posibilidad de una nueva forma de colonización? ¿Adónde queda el tema de la soberanía cuando hay posiciones que celebran la tecnología amparándose en el discursos de que la escuela devino obsoleta?

4. Reflexiones finales sobre los resultados pedagógicos logrados

Retomando a Gilles Ferry (1990), y su idea de formación docente como “*tomar forma*”, podríamos conjeturar que, en la virtualidad, la “planicie” es la forma, y que si bien permitió que la *escuela* mantuviera su presencia en estos tiempos, no puede reemplazar la dinámica institucional a la que podríamos definir como una “geografía”. Sin lugar a dudas, la “geografía” resulta mucho más rica que la simple “planicie”. En las instancias presencial-institucionales se da hay el encuentro de los cuerpos y sus lenguajes, lo que permite poner en acto la emotividad y la afectividad, que no se trasmite en su total dimensión, a través de la pantalla. Es imposible lograr en la virtualidad la consistencia de la presencialidad.

A esto habría que sumarle que la pandemia irrumpió a inicios del año lectivo 2020, y la mudanza a la virtualidad nos puso a enseñar aprendiendo, a contener tristezas estando tristes. En este entorno encaramos la cursada de la FD de la cohorte 2020, sosteniendo la importancia que la residencia debía ser presencial. De esta manera se pospusieron las prácticas pedagógicas y residencia hasta el 2021.

En este momento nos encontramos en esa etapa y dada la situación, con un pequeño camino recorrido en nuestro propio aprendizaje, encaramos las prácticas de los futuros docentes en forma virtual. Las mismas son más acotadas, dado que los propios docentes que ceden sus espacios también están limitados por las circunstancias que no es necesario mencionar aquí. El sistema educativo en su conjunto conoce esas limitaciones. Es así que no podemos evaluar las mismas variables que evaluamos en una práctica presencial. Por lo tanto se abre una incógnita a futuro, teniendo en cuenta que posiblemente dos promociones de docentes, en toda la formación docente, no solo de nuestra cátedra, recibirá su acreditación sin haber estado en contactos presenciales con estudiantes, y se encontrarán en sus futuras aulas con estudiantes que han pasado al menos un año y medio en clases virtuales. En las prácticas los futuros docentes están acompañados en sus primeras experiencias por sus tutoras y tutores, los profesores de

los cursos, que representan un andamiaje y red de contención para encarar la tarea para la cual se han estado formando.

En el momento que inicien su propio camino profesional, estarán en “escuelas con paredes”, por primera vez, sin andamiaje y red de contención. Los convocaremos, entonces, para que ellas, ellos y ellos escriban el final de este trabajo.

Referencias bibliográficas

Brailovski, D (2020) <https://www.youtube.com/watch?v=nhtdQjfc9YI>

Connell, R.W. (1995) *Justicia Curricular*. Madrid: Morata

Devalle de Rendo , A (1996) *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.* Buenos Aires: Aique

Devalle de Rendo , A (2010) *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Dussel, I. (2020) “Conversatorio: La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad”. Instituto Superior Pedagógico Provincia de Córdoba

Edelstein, G. &Coria , A. (1995)*Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza* . Buenos Aires: Paidós

Ferry, G. (1990), *El trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la Formación*, Buenos. Aires., Novedades Educativas y Universidad de Buen

Filloux, J. C. (1996), *Intersubjetividad y Formación*, Coedición Novedades Educativas – Universidad

Kaplan, C. (2020) *La vida en las escuelas: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario : Homo Sapiens

Lacan, J (2017) *Seminario 4 Las relaciones de objeto*. España: Paidós

Maggio, M (2020) *Educación En pandemia*. Buenos Aires: Paidós

Perrenoud, P.(2014) *La organización pedagógica. Conocimientos y competencias en un medio complejo*. España: Editorial Popular

Rossi, M. J. (2020) "Las clases en cuarentena: entre la caja de herramientas y la caja de Pandora" en Revista Electrónica Spoiler Abril.

Souto, M., (1995), La Formación de Formadores. Un Punto de Partida en Formación Docente, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año IV, número 7, diciembre, 26-32, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Zeichner, K. (1990), *Traditions of reform in U.S. Teacher Education*, Journal of Teacher Education, Boston.

Souto, M., (1995), La Formación de Formadores. Un Punto de Partida en Formación Docente, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año IV, número 7, diciembre, 26-32, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Souto M. (2001). "La clase escolar: Mirada desde la Didáctica de lo Grupal". En Camilioni, A; Davini M.C et al *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós