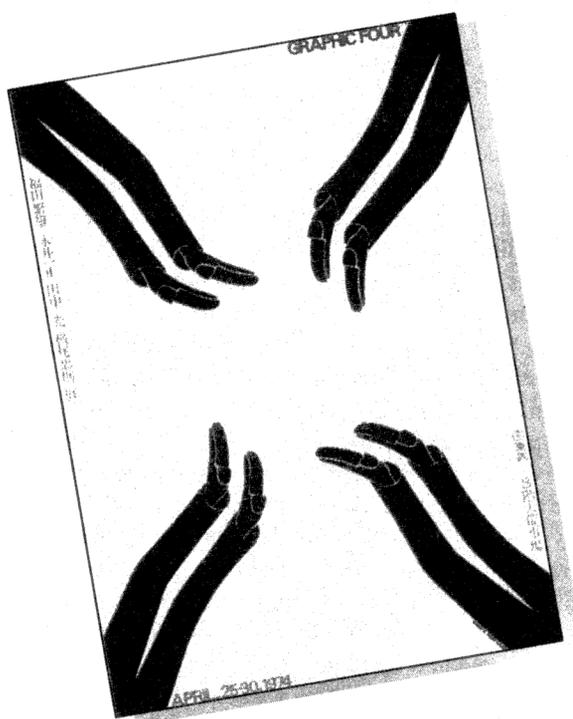


LA FORMACION DOCENTE. UN PROGRAMA DE INVESTIGACIONES

MARÍA CRISTINA
DAVINI*



* Dra en Ciencias Humanas/ Educación (PUC/RJ).

Directora del Programa de Investigaciones sobre Formación Docente en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de la Cátedra Formación y Reciclaje Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Los puntos de partida

La formación de los docentes ha sido históricamente campo del discurso declarativo -enfazando su importancia y misión- o del discurso normativo/prescriptivo -indicando lo que debe ser o simplemente acerca de todo lo que no es-. Existe suficiente bibliografía y propuestas en este sentido. En esta línea declarativa/normativa, la cuestión docente se ha visto reducida a "campo de intervención" de expertos o políticos y aún de grupos docentes que, con elevadas intenciones, han buscado producir algún cambio en micro-contextos institucionales.

Sin entrar en el mérito de estas acciones, lo cierto es que indirectamente han tendido a aumentar el empirismo en la materia, a incrementar el carácter de campo de ensayo en un tema tan crucial para el desarrollo institucional de la escuela y, lo que es más pernicioso, a fortalecer aspectos regresivos o conservadores en la búsqueda de la profesionalización docente. Ellos estriban en la tendencia "normalizadora/modelizadora" (Carrizales, 1988) y aún "disciplinadora" (en el sentido de Foucault) de la acción docente que, producto de una historia incorporada en los sujetos, encuentra en el discurso prescriptivo uno de sus aliados principales.

Si en lugar de indicar qué y cómo debe formarse a los docentes buscásemos saber qué y cómo se forman, necesitaríamos dar un **giro empírico** y pensar a la formación como objeto de estudio.

Este giro se ha dado recientemente. En los últimos años, se ha asistido a un creciente interés por la problemática de la formación docente y al desarrollo de un importante cuerpo de investigaciones en diversos países, observándose tendencias compartidas en sus conclusiones y mostrándose como una de las vetas más fructíferas de los estudios pedagógicos. En Argentina, esta línea de estu-

dios tiene un desarrollo inicial y fértil, en especial en estudios de casos y de corte histórico. Los estudios de mayor cobertura realizados han enfrentado serias dificultades por la falta de informaciones de base que permitan detectar tendencias estructurales.

La revisión de la literatura permite anticipar algunos puntos de partida que orienten la investigación:

* Por un lado, **la necesidad de abordar la formación de grado articulada al análisis del contexto de inserción laboral y de las características de la práctica docente en las escuelas.** Un importante cuerpo de investigaciones, centrándose en la formación de grado, han mostrado las relativas limitaciones de este enfoque. Ya en un clásico estudio, Zeichner y Tabachnik (1981) habían planteado la cuestión refiriéndose a que las prácticas en el servicio "lavaban" ("washed out") lo aprendido en la formación de grado. Posteriormente, varias investigaciones sintetizadas por Terhart (1987) llegaron a mostrar que la formación de los docentes realizada en las instituciones superiores específicas, constituye lo que se denomina "empresa de bajo impacto" (low impact enterprise). Ello implica, que, partiendo del concepto de socialización profesional, la formación institucional no es una fase decisiva sino una entre otras, condicionada, por un lado por la biografía escolar previa de los estudiantes y, por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en que los graduados se desempeñan (shock de la práctica).

Junto a estas cuestiones, otro grupo de investigaciones se ha dirigido al mundo de la práctica laboral analizando los procesos de control social, desde las condiciones de trabajo y de reproducción ideológica en la escuela hasta la influencia del currículum prescripto y el mercado editorial, generalmente enfatizando la desprofesionalización de la acción docente.

Considerando que en el contexto laboral también se aprenden formas de desempeño y su influencia directa o indirecta sobre la formación de grado, podemos reforzar la idea de la necesidad de concebir a la formación como un proceso, reconstruyendo la lógica de las distintas fases o instancias y los núcleos de articulación entre ellas.

* Al mismo tiempo, la nutrida producción de investigaciones en el campo de la formación docente ha mostrado que el problema requiere ser analizado desde **distintos niveles de análisis.** Más allá de los enfoques teóricos y metodológicos, los evidencian la amplitud y complejidad de la cuestión, integrando el análisis político, histórico, sociológico, antropológico, psicológico y pedagógico.

Estos puntos de partida marcan la necesidad de reconceptualizar el estudio de la formación de los docentes en un enfoque teórico integral y orgánico, capaz de dar cuenta de las múltiples determinaciones de la situación actual. Con ello no sólo se pretende producir conocimiento integrado sino, al mismo tiempo, integrar informaciones que, por lo general, permanece fragmentarias y dispersas.

El propósito de este material es comunicar las formas de resolución de estas cuestiones en un **Programa de**

Investigaciones sobre Formación Docente, tal como lo diseñamos y venimos desarrollando en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, con subsidio del UBACYT. El mismo está abierto a las consideraciones e intercambios con la comunidad académica y los docentes.

El objeto de estudio y el programa de investigaciones

El Programa se dirige al estudio de la formación docente, entendida con carácter orgánico, es decir, entendiendo a la "formación" como el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo. Producto social de una historia y con rasgos de afinidad e interés para los grupos sociales que se incorporan a este proceso, la formación implica un proceso de largo alcance, con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes.

A través de esta conceptualización se aspira a superar el empirismo que se expresa en identificar el problema de investigación con el "objeto empírico", en este caso, la formación como algo que ocurre en los institutos formales, a los que se atribuye el monopolio de la formación.

A su vez, la noción lleva a identificar momentos en el proceso de formación -básicamente, de grado y laboral- incluyendo una fase previa que, de acuerdo con resultados de investigaciones, tendría una influencia significativa: la biografía escolar de los ingresantes a las carreras docentes. Al mismo tiempo, supone integrar el estudio de distintas dimensiones -socio-valorativas, cognitivas y técnicas-, las características de los distintos actores y de las formas organizativas institucionalizadas.

El trabajo propuesto en el **Programa de investigaciones se enmarca en las siguientes indagaciones:** ¿qué relación existe entre las características de la formación de grado y las características explícitas e implícitas del puesto de trabajo de los egresados?; ¿cómo cada instancia incide sobre la otra y en qué? o, en otros términos, ¿qué las une y qué las separa?; ¿qué formas de pensamiento, valoración y acción son reforzadas o producidos en la formación de grado y cuáles se desarrollan en la socialización laboral?; ¿qué conocimientos y capacidades desarrolla la formación de grado y cuáles son los requeridos para la acción docente en las escuelas?; ¿cuáles son las demandas de desempeño en la práctica laboral, cómo las perciben los actores, dónde y cómo las aprenden?

Si estas relaciones entre las distintas fases y dimensiones de la formación muestran articulaciones, ¿cuáles serían los "acuerdos" explícitos e implícitos?; ¿cuáles serían los indicadores de armonía y cuáles los indicadores de conflicto?; ¿Cuáles serían las tensiones y contradicciones?

En cuanto a la **formación de grado** la investigación se centra en cuestiones tales como: ¿cuáles son las propieda-

des de los actores de la formación inicial -docentes y estudiantes-?; ¿qué perspectivas e intereses los convoca a la formación y cómo la perciben?; ¿qué atributos estabilizan las regulaciones del plan de estudios y ¿cómo se articulan con los programas de enseñanza?; ¿cuáles son los contenidos técnicos y socio-valorativos y los procesos de pensamiento que se estimulan?; ¿qué núcleos de significados vertebran las prácticas áulicas e institucionales?; ¿cuáles son las tendencias compartidas y cuáles presentan una propuesta divergente?

En cuanto a la formación en la **fase laboral**, la indagación se dirige a: ¿cuáles son los procesos formales e informales de aprendizaje en el trabajo?; ¿cuáles son los mecanismos de acceso y promoción en el puesto de trabajo, considerando las escuelas públicas y las particulares?; ¿qué se estimula, qué se premia y qué se inhibe en el comportamiento de los docentes?; ¿qué contenidos caracterizan al aprendizaje en servicio?; ¿cómo los perciben los propios docentes?; ¿cuáles son los procesos de pensamiento y acción que los docentes desarrollan en contacto con la acción pedagógica y a medida que aumenta su experiencia en el terreno?

Si bien el estudio busca recuperar las lógicas específicas de los contextos y actores, no es real que el investigador se acerque al campo desprovisto de hipótesis de trabajo. Con mayor o menor grado de formalización, quien investiga orienta su trabajo alrededor de enunciados probabilísticos que debe confirmar o refutar o que, simplemente, direccionan su búsqueda. En este sentido, parece conveniente explicitar las siguientes hipótesis que articulan la trama de interrogantes que nos hemos planteado en el Programa:

a) Existen principios de selección, en primer término, sociológicos y, en segundo término, pedagógicos que inciden en el acceso, dinámica interna y características de la formación de grado y de la socialización laboral del personal graduado en las escuelas.

b) Las características del puesto de trabajo docente inciden en la lógica de la formación inicial y orientan la socialización técnica en la práctica laboral.

c) Condiciones diferenciales institucionales y de los actores de las prácticas pedagógicas viabilizan el desarrollo de estrategias de formación docente reproductoras o alternativas.

La propuesta de investigación considera las propiedades de los grupos sociales que acceden a las instituciones formadoras, las características de la formación inicial que se brinda y la socialización laboral en el ejercicio profesional. En estos términos, la propuesta no se agota en un único proyecto sino que supone la configuración de un Programa de investigaciones, con proyectos específicos pero articulados.

La organización del programa y la cuestión metodológica

Los diversos proyectos del Programa profundizan en dimensiones específicas de la problemática y sus avances

y resultados guardan autosuficiencia y complementariedad. Ello implica que cada proyecto puede adoptar un perfil de realización propio y producir informaciones y elaboraciones específicas. Las mismas, articuladas en la relación interproyectos a lo largo del proceso, constituyen insumos para la configuración integral del estudio. Los proyectos para el trienio 1995/97 son:

- 1) Los estudiantes como grupo social;
- 2) Los formadores de formadores;
- 3) El curriculum en acción;
- 4) Los planes y programas como organizadores previos;
- 5) La socialización laboral;
- 6) Docentes novatos y experimentados.

Si bien cada proyecto especifica su metodología en función del recorte propio del objeto, resulta conveniente explicitar el enfoque metodológico global.

En todos los casos, con mayor o menor énfasis según sea la dimensión en estudio, se integran procesos de investigación cuantitativos y cualitativos. Con ello se aspira a combinar la riqueza de los estudios en profundidad con el seguimiento de tendencias globales.

Para ello, se pretende configurar bases de datos que sirvan para la realización de este estudio y para la circulación de información relevante actualmente inexistente o dispersa. La recuperación de información estadística de fuentes secundarias, la obtención de datos a través de cuestionarios y la integración de informaciones de organismos de gestión e institucionales se orienta a la sistematización que permita interpretar las tendencias.

Paralelamente, se realizan entrevistas semi-estructuradas a docentes, estudiantes, directivos, y graduados en servicio así como análisis del discurso, observaciones etnográficas y estudios en caso que permitan penetrar en la lógica de las prácticas y en las propiedades de los actores. Asimismo, se relevan planes, programas y documentación institucional, realizando su respectivo análisis documental.

A lo largo del estudio, el Programa guarda una estrecha **vigilancia alrededor de dos criterios metodológicos sustantivos:**

A. La construcción metódica del conocimiento por la recuperación de la especificidad de cada contexto y de cada instancia de formación, avanzando en la generalización por la identificación de tendencias y regularidades enraizadas en lo concreto (Bourdieu, 1967 y 1992; Rockwell, 1986; Patton, 1990). Ello supone comprometerse con la comprensión de la lógica de la formación docente en sus distintas dimensiones e instancias por:

- la descripción integrada de informaciones obtenidas por distintas metodologías y/o procedimientos (cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis documental) en un mismo campo o contexto, lo que aspira a no quebrar las características de lo singular;

- a partir del análisis de lo específico, avanzar en la identificación de regularidades y en la comparación de resultados entre contextos homólogos identificando sus afinidades.

B. La ampliación de la **calidad y credibilidad del análisis** valiéndose de estrategias de triangulación y focalización (Denzin, 1970 y 1989; Stake, 1981; Patton, 1986 y 1990):

- triangulación metódica: chequeando la consistencia de las informaciones por el uso de diferentes métodos de recolección, incluyendo la integración de datos cualitativos y cuantitativos;

- triangulación de fuentes: contrastando informaciones obtenidas por el mismo método pero de distintas fuentes;

- triangulación de perspectivas: revisando los hallazgos por distintos puntos de vista/ analistas/ expertos;

- triangulación teórica: usando múltiples perspectivas teóricas para interpretar la información.

- focalización: separando cuidadosamente la descripción de la interpretación, realizando "descripciones finas" y rescatando las preguntas que estas informaciones suscitan al investigador.

Para el proceso de triangulación se propone la consulta a especialistas externos en función de las múltiples dimensiones del Programa.

La muestra y el universo: criterios de selección

En la etapa actual, el Programa se centra en la formación de docentes para la escolaridad primaria o de educación básica, priorizándose este grupo por el peso político y cuantitativo que tiene en el sistema escolar¹.

El estudio de campo se centra en Institutos de Formación docente para el nivel primario y en escuelas primarias -en cuanto instituciones de desempeño de los graduados- del ámbito de la Capital Federal y Gran Buenos Aires.

Considerando que el mercado de empleo y el mercado de bienes simbólicos no es homogéneo, se procede en cada caso a conformar la muestra representativa/es-tratificada de acuerdo a los criterios de:

- ubicación geográfica, incluyendo distintos barrios / localidades

- tipos de pertenencias institucionales, públicas y privadas;

- distintos estratos socio-culturales, tanto al interior de las instituciones públicas como de las privadas.

El estudio se acompaña con el análisis de las regularidades globales del universo, a través de la recuperación y sistematización de informaciones estadísticas del nivel regional y nacional.

Al mismo tiempo, se han establecido articulaciones con Universidades Nacionales del interior del país. Actualmente se están realizando trabajos cooperativos con la Universidad de Córdoba, lo cual permitirá la ampliación de las muestras en estudio.

La cuestión del marco teórico

La organización del Programa se sustenta en la concepción de que la construcción teórica del mismo no es un acto que se organice de una única vez, como acto

"inaugural", sino un proceso interactivo entre herramientas conceptuales, los datos empíricos y su interpretación.

Un Programa de investigaciones sobre un objeto complejo como la formación docente debe valerse de distintas construcciones teóricas, no a la manera de un "bricolage" sino orgánicamente articuladas. En esta relación se propone recuperar diversas conceptualizaciones provenientes de teorías sociológicas, pedagógicas y psicológicas, no habitualmente comunicadas entre sí en los estudios educacionales. Su utilización buscará alejarse de cualquier dogmatismo, verificando su potencialidad explicativa a la luz del análisis de los datos.

Las ideas de mediación (Williams, Habermas), hegemonía (Gramsci, Broccoli, Giroux), control social (Apple, Bernstein, Foucault, McLaren) hábitos, capital cultural, (Bourdieu) representan categorías sociológicas fértiles para analizar la formación del profesorado. A su vez y articulados con dichas categorías, los conceptos de currículum, aprendizaje y socialización (Kemmis, Gimeno, Bruner, Liston y Zeichner), profesionalización y proletarianización (Popkewitz, Derber, Apple, Braverman, Densmore) y de pensamiento y prácticas pedagógicas (Newman, Schön, Tabachnik, Cazden, Clark y Peterson) emergentes de los estudios contemporáneos sobre la enseñanza y la docencia, viabilizan el proyecto teórico de construir al problema como objeto de conocimiento, superando históricos reduccionismos:

a) **del objetivismo y del subjetivismo**, integrando el análisis de las formas objetivas de control y las representaciones que, productos de la historia e incorporadas en los sujetos, se expresan contradictoriamente en las prácticas en situaciones cotidianas; esta perspectiva comenzó a gestarse en la década del 70, recibiendo en los años 80 un importante impulso al incorporar la reflexión sobre la potencialidad política de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. La aproximación al mundo de las prácticas permitió revisar los mecanismos "capilares" de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente en la conformación de los productos sociales de la escuela. La idea de mediación entre las propuestas teóricas y la práctica, la reflexión sobre la autonomía relativa del docente, los estudios sobre el pensamiento del profesor, llevaron a profundizar estas cuestiones más allá de la simple explicación de la "resistencia al cambio";

b) **del reproductivismo y las posiciones transformativas**, interpretando las contradicciones entre las estrategias de control y las estrategias de reconversión, resistencia o expansión de espacios de autonomía relativa para la producción de propuestas alternativas. Este análisis se desarrolló no sólo en el contexto latinoamericano sino especialmente en EE.UU y Europa, vinculando la reflexión sobre la docencia a las propuestas transformadoras de la escuela. Las contribuciones resultantes de las teorías críticas que pretendían avanzar sobre el reproductivismo plantearon las nociones del docente como mediador crítico (Pérez Gómez, 1987; Kemmis, 1988), como intelectuales transformativos (Giroux, 1990),

como investigador de la práctica (Stenhouse, 1987; Vera, 1985) en la toma de decisiones, (Clark, 1989; Zechner, 1987), entre otros aportes.

c) **entre los estudios pedagógicos y sociológicos**, articulando el análisis de las regularidades del contexto global y el estudio de los procesos del aula y los comportamientos de los sujetos. En esta línea, se posibilita la comprensión de la naturaleza y acción docentes que, aunque contextualizada, permita identificar los núcleos sustantivos sobre los que podría fortalecerse su desarrollo.

Reflexiones en torno a la revisión de la literatura

La revisión de la producción bibliográfica referida a la docencia y su formación es una compleja tarea. Para ello, parece conveniente realizar una básica sistematización en torno a conceptos nucleares respondiendo a las necesidades del estudio propuesto.

En cuanto a las cuestiones de **currículum, aprendizaje y socialización**, los estudios observan que -a diferencia de otras profesiones que preparan en medios escolares para campos de desempeño no escolares- la docencia se prepara para trabajar en un ámbito isomorfo a aquel en el que se forma. Diversos estudios han mostrado que las características de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje realizadas en los institutos de formación docente, en muchos casos, resultan una continuidad respecto de la historia escolar previa.

Los estudios históricos han aportado un importante insumo por el rastreo de tendencias que, como matriz evolutiva, permanecen en la dinámica actual. Por razones de corte metodológico, estos estudios focalizan un determinado período de significativa importancia. Entre ellos, cabe destacar el estudio de Apple (1991) que analiza tendencias estructurales a través de datos estadísticos. En prácticamente todos los otros estudios, se ha procedido por estudio de casos que permiten la riqueza de la profundización de procesos complejos en los contextos específicos en que se desarrollan. En Argentina se han producido, en los últimos años, trabajos de investigación en esta línea. Entre ellos, cabe mencionar los numerosos aportes de investigación realizados y dirigidos por Puiggros, así como estudios específicos (Alliaud, 1993; Pinkasz, 1989; Feldfeber, 1990; Gvirtz, 1990). En ellos se analiza la génesis del magisterio y profesorado en el país, integrado al estudio histórico del momento y la institucionalización de la formación sistemática.

Recientes estudios focalizan la formación de los docentes integrada a períodos políticos autoritarios y su incidencia en el proceso y productos formativos así como las respuestas transformadoras que emergen en contextos de apertura democrática (Davini, 1989). Otros trabajos (Birgin, Braslavsky y Duschatsky, 1991; Hillert, 1991) analizan los problemas de la formación en instituciones de educación de grado, en la dimensión curricular, de las prácticas y de la institución, identificando con ello caminos para su superación. En estos trabajos se analiza el plan de estudios formal y real en cuanto significados estable-

cidos o realizados por el docente y un grupo de clase. Así, los alumnos actualizan sus representaciones y conocimientos de modo de otorgar significado a lo que el docente les presenta. Se establece, entonces, un sistema de comunicación, de relaciones sociales que tiende a modelar las prácticas del grupo y las prácticas docentes futuras.

Estos estudios muestran fuertes tendencias que llevan a identificar procesos conservadores, retroversivos y endogámicos en la dinámica formativa así como una importante brecha en la actualización de los enfoques de formación.

A estas cuestiones que expresan una tendencia global, como lo muestran los numerosos estudios y publicaciones referidos a Europa y América del Norte, cabe agregar peculiares características en el contexto latinoamericano, en especial en el argentino. La dificultad de abordar el conocimiento de áreas culturales y/o disciplinarias para la enseñanza en la escuela por parte del docente es mucho más grave en contextos en que, como el nuestro, se han sufrido procesos políticos autoritarios caracterizados por la restricción del acceso al saber y a las producciones culturales contemporáneas (Davini, 1989; Braslavsky, 1989). Por lo tanto, la cuestión del vaciamiento de ciertos contenidos en la formación de los docentes (Birgin y otros, 1992) debe ser tratado con responsabilidad política.

En España un estudio significativo de este tipo, es realizado por Varela (1984). En EE.UU diversos estudios evaluativos de experiencias en educación de grado ("preservice education") tienden a mostrar que el entrenamiento en prácticas reflexivas contextualizadas colabora con el afianzamiento de las prácticas docentes reflexivas en el servicio como graduado (Mayer - Golsberry, 1987).

Utilizando el enfoque etnográfico se ha articulado el análisis al interior de los procesos formativos y de las prácticas laborales; en este campo, la producción es significativa y pueden destacarse diversos trabajos Rockwell y, en el país, los de Batallán y García (1989/90) y el de Ezepeleta (1988) sobre el trabajo de la docencia en Argentina.

Al referirse a la formación de los docentes, la concepción tradicional atribuye a los Institutos de formación y Universidades el papel o espacio de la educación y a las instituciones de desempeño laboral -en nuestro caso, las escuelas- el papel de campo de aplicación de los conocimientos aprendidos. Diversos estudios realizados han mostrado que esta división de tareas es abstracta y que el aprendizaje no es algo que ocurre "afuera" del proceso de trabajo.

Los estudios muestran, casi sin excepción, que el contacto progresivo con la práctica laboral lleva a una adaptación a sus estructuras (shock de la práctica). Las prácticas "depuradas o científicas" a las que adhirió el estudiante pronto se olvidan en el trabajo y ciertas "ideas conservadoras" que aparecen con claridad al comienzo de la carrera -producto de la biografía escolar del estudiante-, retroceden durante el curso cediendo a posiciones más liberales y, tras los primeros contactos con la práctica, se

imponen de nuevo rápidamente. Entonces, frente al poder de la biografía escolar y de la socialización laboral en el terreno de la práctica, la fase de educación formal de los estudiantes representaría, en fórmula extrema, un episodio de débiles consecuencias. Ante las inseguridades de la situación compleja de trabajo, del contacto con otros colegas, superiores y alumnos, el joven graduado regresaría a ese fondo de saber, que conformó en su paso por la cultura de la escuela (Terhart, 1989).

Más allá de la posible refutación de algunas de estas afirmaciones, lo que es importante destacar en nuestro análisis es que las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también instituciones formadoras de docentes, modelando las formas de pensar, percibir y actuar (hábitus profesional, en la conceptualización de Bourdieu), garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo.

En cuanto a los docentes como trabajadores, es necesario indagar -como curriculum latente-: qué se premia o castiga, qué se espera de forma explícita o implícita, qué efectivamente hace el docente en la práctica laboral. En síntesis, qué y cómo se forma la acción docente en las escuelas. Se trata de superar la visión de la práctica laboral como lugar donde se procesa el "olvido" de la formación para convertirla en objeto de estudio en la socialización laboral.

En realidad, ambas instancias -educación formal y laboral- y ambas dimensiones -las condiciones objetivas y las percepciones de los actores internalizadas como producto de una historia- constituyen un sistema complejo que no podría seguir funcionando si no guardasen alguna correspondencia entre sí.

Puede formularse la hipótesis de que el profundo deterioro de las condiciones laborales de los docentes no sólo incidiría en las características de la educación de grado que reciben sino también en el tipo de aspirantes a ingresar en los institutos de formación. En este sentido, es importante indagar acerca de las estrategias sociales de reconversión laboral de los actores de la formación -docentes y alumnos-.

El creciente desprestigio y las condiciones materiales de estos trabajadores inciden en la selección natural de la matrícula de estudiantes en los Institutos de formación docente. Los datos de recientes investigaciones (Birgin-Braslavsky, 1993) y la que realizamos en el Programa muestran ya tendencias compartidas: un fuerte descenso cuantitativo en los aspirantes a estos estudios y un perfil socio-cultural correspondiente a sectores que no podrían acceder a carreras más largas o exigentes, sea por los costos económicos que ellas implican, sea por déficits de formación previa y/o hábitos culturales necesarios para arriesgarse a carreras "fuertes".

En cuanto a las condiciones de los ingresantes, si bien el trabajo pedagógico debe considerar las características de "entrada" para transformarlas en adecuadas condiciones de "salida", se hace necesario preguntarse sobre las posibilidades de logro en carreras de corta duración y en las actuales condiciones de trabajo, infraestructura y

desarrollo de los Institutos formadores.

Referidos a las cuestiones de **profesionalización y proletarianización**, los estudios muestran que, en verdad, la docencia como realidad socio-profesional se define mucho más por las condiciones materiales de su puesto de trabajo que por cualquiera de las declaraciones que sobre ella se formulen. El docente, en los sistemas educativos modernos, realiza su trabajo en marcos institucionales fuertemente pre-determinados, en condiciones laborales altamente insatisfactorias, dentro de un sistema normativo o de reproducción de órdenes, virtualmente encuadrado en un curriculum que no contribuyó a pensar, direccionado por textos didácticos que normatizan la enseñanza, en contextos sociales que desvalorizan su labor.

Desde la sociología funcionalista, diversos estudios definen a la docencia como una semi-profesión en cuanto que aún no ha cumplido los requisitos para constituirse como profesión. Ella no cumpliría con los rasgos considerados como fundamentales de: autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida.

Si bien las conclusiones de esta línea de pensamiento en la sociología de las profesiones ha sido abundantemente criticada, lo cierto es que desde este ángulo la docencia no se constituiría como una profesión. Sin embargo, un análisis actual de la evolución de las profesiones en el marco de la concentración económica en las grandes empresas y corporaciones, mostraría que hoy hay pocas profesiones que reúnan tales rasgos (Tenti, 1992).

Desde otro ángulo de análisis, más volcado al estudio del aula, también se ha reforzado la noción de semi-profesionalidad al plantear que el docente se desarrolla a partir de esquemas prácticos de acción, productos de la ponderación personal, del empirismo, de la rutina o la tradición, más que desde un lugar de reflexión sistemática (Gimeno, 1988b). A pesar de ello, desde este otro enfoque, cabría pensar en qué medida muchas otras profesiones no se apoyan, también, en prácticas empíricas productos de la cultura organizacional en que se forman.

Sin embargo, la idea de semi-profesional puede recuperarse desde el análisis del puesto de trabajo histórica e institucionalmente asignado al docente y de la progresiva proletarianización de la ocupación en el marco de la expansión y burocratización de los sistemas escolares.

La docencia, como actividad, se organiza alrededor de la expansión del sistema escolar, atendiendo, por un lado, a las presiones del crecimiento urbano, de la industrialización, de las corrientes migratorias, de las relaciones entre clases sociales y sexos, y, por otro lado, al avance de los modelos de ciencia social positivista y de la ideología de la igualdad de oportunidades y del profesionalismo. En esta línea, la docencia surge y se desarrolla históricamente a través del papel de funcionarios del Estado, alrededor de propósitos de disciplinamiento, meritocracia, eficiencia y

salvacionismo. Si bien el estado de desarrollo del conocimiento pedagógico era el limitado a las condiciones de la época, la docencia mantenía una fuerte unidad ideológica y guardaba un respetable control acerca de su proceso técnico de trabajo. A pesar de que sus tareas nunca fueron bien remuneradas, la distancia cultural entre los docentes y la población de alumnos mantenía para los primeros un significativo status social. (Apple, 1986 y 1990; Popkewitz, 1990; Fernández Enguita, 1990; Alliaud, 1993; entre otros)

Dentro de este enfoque histórico, Mattingly (1990) analiza las presiones socio-políticas (de clases sociales, de urbanización, de ideologías profesionales y de modelos de las ciencias sociales que, desde comienzos del siglo XIX en los EE.UU, fueron definiendo no sólo las condiciones de trabajo de los profesores sino también su identidad socio-profesional. En el mismo sentido, Apple (1988/1990) destaca que esta profesión se estructura alrededor de una dinámica de clase y de separación de sexos, y en su estudio en EE.UU e Inglaterra, resalta el cambio en la constitución misma de la profesión al pasar progresivamente a ser una ocupación predominantemente femenina. En Argentina, el trabajo de Morgade (1993), arroja contribuciones que, integradas a las anteriores, profundiza la cuestión del género en el comienzo y desarrollo de la profesión.

Pogresivamente, la posición social del docente se ha más que deteriorado. Según Derber (1982), hoy asistimos a una doble proletarización: ideológica, en cuanto la pérdida de control acerca de las decisiones que afectan a los objetivos de su trabajo, y técnica, en cuanto a la pérdida de control sobre las decisiones que afectan a la realización de aspectos técnicos de su labor. Hoy la docencia no sólo no incide en qué ni en cómo enseñar sino que ni siquiera elige las condiciones para desarrollarla (Apple, 1988; Gimeno, 1988a). A pesar de ello, el docente mantiene su espacio de autonomía relativa que ha permitido y aún permite hoy sostener procesos educativos alternativos que, dentro de este cuadro, no siempre están suficientemente documentados, permaneciendo en carácter de "islas" o construyendo redes propias. (Solves y otros, 1993).

En la práctica actual, la docencia ha perdido las fuentes de gratificación culturales o simbólicas que anteriormente revestían su imagen. Entre los variados factores, cabe destacar la nueva división del trabajo cultural emergente de los cambios sociales que incluye a nuevos medios de transmisión cultural y de socialización más dinámicos que la escuela y más próximos a los intereses de la juventud.

Tampoco puede descuidarse en este análisis, el impacto que la ampliación de la escolarización ha traído sobre la tarea docente. A medida que la población accede a mayores niveles educativos, la posición del docente se ve más empobrecida. Ello explicaría por qué la figura del docente es más reconocida y valorada en los estratos bajos de la población y en el nivel de la enseñanza básica, disminuyendo a medida que se sube en el nivel de ense-

ñanza y/o en los estratos medios y altos de la población. Por ello, un proceso de ampliación de la obligatoriedad escolar que no produzca de manera concomitante un fortalecimiento de la profesionalidad del docente y una transformación de las prácticas laborales, puede llevar la situación a límites peligrosos. El problema se plantea cuando comprendemos que las instituciones escolares son "instituciones que procesan personas" (people processing organizations, Terhart, 1987) muy diferentes a las organizaciones de la industria o del comercio.

La tendencia a "racionalizar" los costos de funcionamiento del aparato público ha llevado a cada vez mayor deterioro de las condiciones laborales, induciendo a que el trabajo docente cumpla las características de trabajo intensivo. Se denomina de esta manera al proceso por el cual el empresario (Estado o particular) obtiene rendimientos adicionales de los trabajadores restringiendo al mismo tiempo los privilegios del trabajo no-manual (Densmore, 1990). Así, los docentes realizan trabajos físicos en las escuelas -muchas veces en limpieza y reparaciones-, atienden cuestiones asistenciales en poblaciones carenciadas -salud, alimentación, acciones comunitarias-, se ocupan de los problemas de sobrevivencia básica los alumnos y, aún, no saben cómo manejar los problemas de violencia social en la escuela. Todo ello en un contexto de incremento del número de alumnos, como producto de la expansión escolar, que no se ha acompañado por un aumento correlativo en el número de docentes. En las escuelas "mejor dotadas", éstos realizan una gran cantidad de actividades alrededor de proyectos escolares adicionales al curriculum general.

En la mayor parte de los casos, la ideología del profesionalismo y la responsabilidad social que la docencia tiene incorporada (centrada en su núcleo vocacionalista y en una composición social marcadamente femenina), hace que ésta asuma esas cuestiones como propias de su labor, legitimando y reforzando la perpetuación del trabajo intensivo. A pesar de ello, existe una tendencia en sus agentes a buscar puestos administrativos o mejor ubicados dentro del sistema escolar y, en los espacios urbanos en los que puede haber otras ofertas de empleo, se observa una "fuga" de los docentes del sistema o de recién graduados que acaban buscando otras colocaciones.

Finalmente, las cuestiones acerca del **pensamiento, las creencias y las prácticas pedagógicas** de los docentes es abordada por un cuerpo de investigaciones. Entre ellas, Brousseau- Book - Bayer, (1988); Feldman- Gerstein (1988), Daniel- Okeafor(1987), Etherdrige (1988) y muchos otros. La nutrida producción en estas dimensiones sea en la formación de grado o en servicio, el contraste entre el pensamiento de los estudiantes, de los docentes "novatos" y de los "expertos" y, a su vez, la influencia de las creencias en el contenido y la efectividad de su enseñanza, representan una vigorosa línea de investigación en estudios de casos y en amplias muestras significativas.

En el país la línea tiene ya algunas producciones como las de Feldman (1993) y Kaplan (1990) y arroja potencia-

lidad para trabajar esta línea en la formación de los docentes.

Emparentada con la línea anterior, pero dentro de un enfoque proceso-producto, con influencia de las teorías del procesamiento de la información, se desarrollan investigaciones acerca del docente y la toma de decisiones. Una nutrida producción se desarrolló desde la década del 70 aunque sin mucha difusión en nuestro país; entre las que cabe destacar las de Schein (1972); Clark y Yinger (1979) y Clark y Peterson (1986).

Otras contribuciones -aunque respondiendo a enfoques diferentes entre sí- analizan al docente como un profesional reflexivo y han tenido importante desarrollo sea alrededor de la obra de Zeichner y Liston (1987); o en la línea de Carrizales (1986/88) y, en los últimos tiempos, a través de la obra de Schön (1992). Ellas permiten avanzar en la comprensión de la naturaleza misma del trabajo docente en los contextos en que actúa, como muestra la investigación de Pinnegar - Carter (1990).

De la revisión analítica de estas producciones, podrían distinguirse distintos modos de concebir la relación entre el pensamiento y las prácticas pedagógicas y distintos objetivos de la investigación:

- los contenidos del pensamiento y la práctica docente, haciendo énfasis en las representaciones/acciones; daremos en llamar a este enfoque como el estudio de los significados; en este caso la práctica docente es al mismo tiempo origen y exteriorización de un mundo de significaciones;

- las características de los pensamientos "eficaces" es decir, aquellos que de los cuales derivan determinados productos deseables; en este caso la práctica es un resultado;

- los procesos o modalidades de pensamiento puestos en juego para ordenar la experiencia y construir la realidad, en el cual se distinguen dos modalidades, si bien complementarias, irreductibles entre sí: la paradigmática o de racionalidad técnica deductiva y la narrativa o de construcción de la trama o de reflexión sobre la acción (Bruner, 1988; Schön, 1992).

Una mirada hacia los proyectos de investigación

De acuerdo con los propósitos de esta publicación resulta importante presentar una descripción sumaria de las líneas de los proyectos que componen el Programa de modo de clarificar sobre sus enfoques y formas de realización.

1) Los estudiantes como grupo social

Coordinadora: Lic. Andrea ALLIAUD²

Diversos estudios indican que las características socioprofesionales de la docencia están fuertemente vinculadas a la socialización escolar previa y a representaciones sociales de contenido valorativo de los ingresantes. La comprensión de estas cuestiones permitirían definir un perfil del estudiantado.

El proyecto se dirige a caracterizar a los estudiantes que ingresan a los institutos de formación del profesorado

primario agrupados en dos categorías básicas: públicos y privados. Dentro de esta caracterización se articulan perfiles basados en datos cuantitativos y de valoraciones o ideología. El estudio sigue los siguientes ejes de análisis:

- el comportamiento matricular o de ingreso a las instituciones de formación de grado;
- la composición social de origen de los estudiantes;
- la trayectoria escolar de los estudiantes, incluyendo los rasgos más valorizados de esa historia;
- las motivaciones para la elección de carrera y expectativas profesionales futuras;
- las representaciones acerca de la función socio-cultural de la escuela;
- las concepciones acerca del Estado y la educación pública.

Existen ciertos puntos críticos que caracterizaron la formación y capacitación de los maestros, aún desde sus orígenes. Problemas vinculados con la calidad de la preparación y el acceso a los saberes elaborados, por parte de los futuros maestros, así como el escaso impacto de la formación profesional, la reproducción de mitos y estereotipos en las prácticas escolares, el divorcio entre la formación escolar y la práctica y, también, la distancia que separa a ambas instancias de la capacitación en servicio, son tan sólo algunos de los elementos a considerar a la hora de estudiar la formación de los docentes.

A estos "viejos" problemas hoy se le suman otros más específicos relacionados con el impacto producido por la actual situación económico-social, propia de nuestro país y de la región.

El desarrollo del trabajo de investigación apunta básicamente a precisar dos concepciones que, enmarcadas en el actual contexto de deterioro educativo, van adquiriendo cada vez mayor fuerza de divulgación pero que, sin embargo, aún no han sido estudiadas:

- a) "En los Profesorados que forman maestros para el nivel primario hay cada vez menos alumnos".
- b) "A los Profesorados ingresan cada vez más estudiantes provenientes de sectores socio-económicos más desfavorecidos si se los compara con los alumnos que tradicionalmente optaban por estos estudios."

A partir de estas dos aseveraciones, cabe preguntarse: Respecto del comportamiento matricular: ¿en qué medida se ha producido una baja matricular? ¿afectó de igual modo a las instituciones públicas y privadas? ¿se produjo con la misma intensidad y con el mismo ritmo en distintas jurisdicciones del país?. Si consideramos los últimos diez años, ¿en qué períodos se produjeron los picos o descensos más significativos? ¿cuál es la situación actual?

Respecto de las características socio-culturales de los estudiantes: ¿qué significa que a los Profesorados ingresen cada vez más estudiantes provenientes de sectores sociales "desfavorecidos"? ¿son nuevos grupos sociales los que optan por la carrera docente? o ¿son los mismos que tradicionalmente accedían y que en los últimos años han sufrido ciertos cambios, producto de la crisis global

que afectó al país? Es decir, utilizando una nueva terminología sociológica, ¿son los “pobres” los que acceden o los “empobrecidos”? (Minujín, 1992). Si es así, ¿en qué consiste el empobrecimiento?

Al considerar a los estudiantes de magisterio como grupo social, es decir con ciertos rasgos comunes que los constituyen como tales a la vez que los diferencian de otros grupos, debemos introducir en su estudio las propiedades “materiales” (edad, sexo, extracción social) pero además es preciso considerar cómo ese grupo es representado por otros. Ello supone que no sólo hay que indagar las concepciones que los estudiantes tienen (sobre la carrera, la función docente, la escuela, el Estado, su futuro y sus expectativas) sino también cómo el grupo es representado, re-conocido por otros. Este segundo nivel de existencia que llamaremos “simbólico” -siguiendo los aportes de Bourdieu- si bien se constituye a partir del nivel “material” no es siempre su reproducción en el plano de la conciencia. Las representaciones sociales tienen su autonomía y eficacia relativa y, de esta manera, contribuyen con la producción del objeto representado.

Por lo tanto, al estudiar a los futuros docentes como grupo social, se tiene en cuenta un nivel de existencia doble. Un primer nivel “objetivo material” que nos lleva a considerar las propiedades “medibles” a través de la estadística social, y un segundo nivel “simbólico”. De acuerdo con Bourdieu, la ciencia social debe tomar en cuenta estos dos tipos de propiedades “objetivamente” asociadas: “de un lado (las) propiedades materiales que, empezando por el cuerpo, se dejan enumerar y medir como cualquier otra cosa del mundo físico y, de otro lado, (las) propiedades simbólicas que no son sino las mismas propiedades materiales cuando se perciben y aprecian en sus relaciones mutuas, es decir, como propiedades distintivas” (Bourdieu, 1991: 227).

La realización del estudio incluye la conformación de muestras representativas y el desarrollo de:

- Encuestas a estudiantes de primero y segundo año;
- Entrevistas a directivos y/o regentes;
- Análisis de documentación institucional (matrícula, plantel docente, oferta de formación, etc.)
- Análisis de información estadística de organismos oficiales.

2) Los formadores de formadores

Coordinadora: Lic. Alejandra BIRGIN

Un importante componente del proceso de formación reside en la influencia explícita e implícita que ejercen los docentes tanto desde los contenidos que enseñan cuanto desde las formas y presupuestos que vehiculizan en la enseñanza.

Diversas contribuciones teóricas y de resultados de investigación muestran el papel de mediador que el docente tiene entre las propuestas de formación y los resultados o productos alcanzados.

Así, este Proyecto se dirige a caracterizar a los docentes que forman a futuros docentes como grupo socio-profesional, alrededor de los siguientes ejes de análisis:

- características laborales del grupo. Condiciones de trabajo, antigüedad, perfil de tareas que desempeña, dedicación;

- historia escolar y formación profesional. Expectativas profesionales y laborales. Vínculos con la/s institución/es y/o sistemas de pertenencia institucional;

- actualización profesional en contenidos y procesos pedagógicos: características, estilos, motivaciones ante la actualización;

- orientaciones teóricas acerca de la disciplina que enseña, representaciones acerca de la enseñanza y de los alumnos, representaciones acerca del Estado, de la escuela y de los distintos grupos sociales que asisten a ella.

La selección de los ejes de análisis no es aleatoria. La misma se apoya en cuestiones destacadas por los estudios sistemáticos, muchos de ellos relevados en las consideraciones teórico-conceptuales presentadas en apartados anteriores.

Dichos estudios arrojan problemáticas tales como la “endogamia” y “familiaridad” (Davini, 1989) que parecería tendencial en instituciones de formación de docentes y que - en cuanto resultado de mecanismos de selección de los docentes y permanencia en las instituciones- contribuiría a distorsionar la circulación entre las escuelas de formación y el contexto socio-cultural produciendo situaciones de aislamiento y distanciamientos académicos y políticos con otros centros de conocimiento. Esto que ha sido estudiado en la formación de docentes de escuela media requiere ser analizado en el caso de los Institutos de formación de magisterio que, por su estructura que incluye todos los niveles escolares previos, podría convertirse en un factor de “encierrro” en dicha circulación.

Sin embargo, cabe destacar que tal situación no debería ser considerada sólo desde el ángulo de la trayectoria escolar previa de los docentes -como probables antiguos estudiantes de la Escuela en la que ejercen- sino en cuanto a la lógica de funcionamiento de la docencia, que puede representar una continuidad de los estilos institucionales, incluyendo en ello las percepciones, creencias y valoraciones de los docentes.

Otros estudios indican la importancia de analizar la cuestión de la actualización profesional de los docentes -tanto en saberes especializados como pedagógicos- teniendo en cuenta los cambios en los enfoques y conceptualizaciones que han tenido en las últimas décadas (Birgin y otros, 1991) y el efecto de gobiernos autoritarios en Argentina que, entre otras cargas, han dejado fuertes distanciamientos con el conocimiento sustantivo elaborado en el contexto mundial.

Cabe considerar, también, la creciente proletarización de la docencia aún del nivel terciario que, en otros tiempos, guardaba ciertas condiciones laborales y de status social que hoy han perdido su eficacia. Puede preverse que esta situación podría incidir en las expectativas laborales y de desarrollo profesional de los docentes con los consiguientes efectos en la formación de los estudiantes, lo que puede expresarse en inercia reproductora o en diversos mecanismos de resistencia a la dominación.

Concibiendo que el estudio no se limita a cuestiones técnico-profesionales, resulta importante indagar en las características sociales de este grupo docente y sus representaciones en cuestiones relevantes como las concepciones sobre la escuela, la función docente, los estudiantes, el Estado y la sociedad civil. Como matrices de pensamiento y de acción históricas y de desarrollo actual, las tendencias ideológicas del grupo podrían tener incidencia en los productos de la formación.

Dentro de un enfoque teórico que habilita para indagar los mecanismos de reproducción, los procesos de resistencia, las contradicciones, la construcción de espacios alternativos de acción, el estudio se propone recuperar, también, los rasgos del grupo que viabilizan la elaboración de experiencias educativas transformadoras, como uno de los puntos significativos para la orientación de futuros cambios en los procesos de formación de grado. Por ello, las preguntas que procura abordar este proyecto se sintetizan así:

* ¿Cómo es la historia profesional de los actuales formadores de formadores? ¿Cuáles eran sus expectativas profesionales iniciales? ¿Cómo se transformaron a lo largo del tiempo? ¿Cuál es su satisfacción actual con la tarea?

* ¿Cuáles son los rasgos específicos de los formadores de formadores? ¿Cómo se articulan con las del resto de los docentes? ¿Cómo contribuye este contexto al impacto de la formación inicial en la formación docente?

* ¿Cuáles son las representaciones acerca de las escuelas y el contexto de escolarización que poseen los formadores de formadores? ¿Cómo interactúan estas representaciones en la concepción de su tarea de enseñar y en su participación en las instituciones educativas más allá de la tarea áulica?

El proyecto propuesto se abocará al estudio de los docentes de Institutos de formación de docentes para el nivel primario, del ámbito público y privado, de la Capital Federal y Gran Buenos Aires, existiendo ya articulaciones con otras Universidades del interior del país que permitirían replicar el proceso investigativo y ampliar su cobertura. Las muestras se organizan de acuerdo a los criterios ya enunciados para el Programa, acompañando la selección de unidades de análisis del proyecto anterior. Esta decisión metodológica permite guardar la consistencia y comparabilidad de los estudios específicos y la triangulación en el análisis de los resultados a lo largo del proceso.

El estudio se realiza a través de:

- Encuestas autoadministradas a todos los docentes de los Institutos que conforman la muestra;
- Entrevistas semi-estructuradas a docentes de las disciplinas pedagógicas incluyendo los ejes de análisis y las apreciaciones específicas sobre las materias que enseñan;
- Recuperación y sistematización de datos globales en organismos de gestión, para la elaboración de situación cuantitativa y detección de regularidades;
- Análisis de documentación institucional acerca de la

cuestión docente (registros, admisión, reglamentos, informes, perfeccionamiento, promoción, etc.);

- Análisis de materiales producidos por los docentes en experiencias de trabajo o innovaciones.

3) El curriculum en acción

Coordinador: Lic. Daniel SUAREZ

Este proyecto se dirige al análisis de las prácticas a nivel de aula y enmarcadas en regulaciones institucionales en la formación docente de grado. En este sentido, la investigación se orienta a caracterizar la lógica pedagógica interna de la formación inicial del magisterio teniendo en cuenta las representaciones y prácticas de docentes, directivos y estudiantes y su interacción, circulación y negociación, a efectos de analizar:

. cómo se generan, consolidan, circulan, transmiten y negocian representaciones sobre la práctica escolar y el papel del docente en la construcción de dicha práctica;

. qué formas de pensamiento, valoración y acción se estimulan en los estudiantes a lo largo del proceso formativo áulico- institucional;

. qué comportamientos socio- técnicos se valorizan, ejercitan, permiten o refuerzan durante la formación de grado en el aula y en el contacto progresivo con la práctica en escuelas primarias, incluyendo habilidades de desempeño (toma de decisiones, elaboración de informes, consulta bibliográfica y organización de base de datos, investigación, repetición y aprendizajes tipo, etc.).

El estudio de estas cuestiones involucra dimensiones ideológicas y técnicas en la formación de los estudiantes capaces de articular la comprensión de los núcleos de sentido en la percepción y acción práctica de los futuros docentes en las escuelas. Las representaciones y significados que los estudiantes articulen en torno a las "mejores" formas de instrumentar direccionan las prácticas que asumirán en el cotidiano escolar. Así, es posible suponer que el papel que cumplen la internalización de las imágenes sobre las "mejores formas de dar clase" y sobre el "ser docente" tienen significación en la conformación de los productos de la formación inicial. Para ello es importante estudiar las relaciones sociales y las prácticas pedagógicas que se establecen al interior de los procesos de formación inicial.

Asimismo, esta investigación tiende a dar cuenta de los núcleos significativos que se construyen en el aula (inscripta en la institución) y las herramientas conceptuales y técnicas con que se pretende dotar a los estudiantes.

Para la realización de este estudio se privilegia el enfoque interpretativo o de la ecología del aula (Geertz, 1983; Erikson, 1986) y en particular los de la etnografía escolar (Rockwell, 1981, 1985; Batallán, 1988, 1992 y 1994; Achili, 1987; Ezpeleta, 1991, entre otros) que, opuestos al paradigma proceso-producto, promovieron investigaciones empíricas con fuente teórica en la antropología social, la sociología de los sistemas simbólicos y la psicología cognitiva.

Pueden establecerse cuatro criterios generales que caracterizan este estudio, recuperando aportes de Schulman (1989):

- . atención especial a la interacción entre personas y sus medios y no sólo a la reciprocidad de unos sobre otros;
- . considerar al aprendizaje y a la enseñanza como procesos continuamente interactivos;
- . considerar que el contexto del aula está incluido en la interacción entre los sujetos y en la interacción con otros contextos (el instituto, la escuela, la comunidad, etc)
- . recuperar los procesos subyacentes a la interacción, tales como las representaciones, valoraciones y sentimientos de los sujetos.

La posibilidad de realizar descripciones en profundidad que tengan en cuenta estos universos de sentido permitiría reconstruir las regularidades del proceso de formación inicial de los docentes y caracterizar sus significados.

Para ello, se prevé la realización de:

- . entrevistas abiertas no estructuradas,
- . entrevistas semi-estructuradas,
- . observaciones naturales,
- . trabajo en archivo con relevamiento documental.

Las características del proyecto y de su enfoque de investigación llevan a proponer la realización de estudios en caso en Institutos de formación de docentes para la enseñanza primaria, considerando los criterios generales de muestreo en públicos y privados con estratificación interna y acompañando la muestra de institutos estudiados por los otros proyectos de modo de afianzar la consistencia y comparabilidad interna de las informaciones así como los procesos de triangulación para su análisis.

4) Planes y Programas como organizadores previos

Coordinadora: Dra. M. C. Davini Asistente: Lic. Victoria ORCE

El proyecto se orienta al análisis de los planes de estudio y programas docentes para la formación de grado del magisterio. Los mismos no indican como la práctica efectivamente "es" pero configuran un marco regulador que condiciona la realidad práctica y en gran medida la anticipan. No sólo representan un marco ordenador sino también delimitan un universo de opciones y una racionalidad, al mismo tiempo lógica y social, en el campo de la formación.

Los planes de estudio son evidencias de concreciones de la política y en cuanto tales deben ser considerados como productos históricos. Por un lado, ellos revelan y estabilizan el tipo de competencias profesionales que se desea formar y, por otro, muestran el estado de las relaciones entre los distintos actores sociales que pugnan por definir las líneas de la política educativa. De esta forma, los planes brindan un acceso estratégico para el análisis de las tendencias en la formación del magisterio.

Los programas docentes representan un "mapa" del saber considerado necesario para la formación de los nuevos docentes anticipando los productos que se desean lograr. Ellos se apoyan en un sistema clasificatorio, actualizando la lógica prescriptiva del plan o distanciándose de ella.

Para los primeros se considera el corte histórico a partir de 1969 en la Pcia. de Buenos Aires y de 1971 en la Capital Federal -años en que se implementa la reforma de la formación del magisterio instalándola en el nivel terciario de enseñanza en cada ámbito- y se extiende hasta la actualidad, abarcando planes de otras provincias del país.

El estudio de las programaciones elaboradas por docentes de la formación de grado se centra en el contexto actual, en el ámbito de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires.

Por lo tanto, el proyecto propuesto tiene un eje diacrónico y un eje sincrónico:

a) el **eje diacrónico** se expresa en el propósito de rastrear la evolución de los planes de estudio en las últimas dos décadas identificando las tendencias que han existido en la formación de grado a nivel terciario hasta conformarse los planes actuales. Las preguntas en este sentido se dirigen a:

. ¿Qué diferentes formas de concebir la formación de los docentes existieron en ese período? ¿En qué contexto socio-histórico tuvieron lugar? ¿Qué estructura y organización adoptan para su desarrollo? ¿Qué prescriben y qué no prescriben? La lógica clasificatoria ¿qué principios de control social refleja, considerando las relaciones de los actores sociales responsables por la definición del campo?

b) el **eje sincrónico** se dirige a estudiar las programaciones pedagógicas desarrolladas hoy por los docentes que conforman la muestra preguntándose:

. ¿Qué tendencias y/o enfoques orientan los programas? ¿Qué selección de contenidos se realiza dentro del universo de lo posible? ¿Qué articulación guarda dicha selección con las tendencias que sustentan el programa? ¿Qué metodología de enseñanza y de evaluación se propone? ¿Qué tipo de competencias estimulan? ¿Qué orientación anticipa la selección de la bibliografía?

Si bien existen diversas mediaciones entre la programación y el desarrollo de la enseñanza, el estudio de los programas permite identificar los criterios organizadores que el docente pone en juego en el acto de programar, dentro de los marcos disponibles del plan de estudios.

De acuerdo con los criterios de muestreo explicitados, el trabajo investigativo opera por:

- Trabajo de rastreo y relevamiento de planes de estudio;
- Entrevistas no estructuradas a informantes claves para el análisis de los planes de estudio a lo largo de estas dos décadas;
- Análisis documental de planes y programas así como de otra documentación relevante para los propósitos del Proyecto;
- Entrevistas semi-estructuradas a docentes autores de los programas que conforman la muestra.

5) Socialización laboral

Coordinadoras: Lic. A. BIRGIN y Lic. Andrea ALLIAUD

A diferencia de los anteriores proyectos centrados en

la formación de grado, éste se dirige al estudio de la socialización laboral -como otra fase de la formación docente- en las escuelas primarias en que los graduados actúan.

A partir de estudios que indican que la inserción en la práctica laboral "lava" ("wash out", Zeichner) los aprendizajes obtenidos en la formación preparatoria, este Proyecto -dentro de la lógica del Programa- concibe tal inserción no como el lugar donde se procesa el "olvido" de la formación sino el contexto en el que se desarrolla una nueva fase de la formación docente: la socialización laboral, como proceso de aprendizaje continuo en servicio, como ámbito de conformación de formas de pensamiento y de acción productos de la interacción con la dinámica institucional de la escuela, con otros docentes, con directivos y la comunidad, con los alumnos y la acción del aula.

En un trabajo dirigido a estudiar "la estructura de la conformidad" y "la antiestructura de la resistencia", McLaren (1986) analiza los rituales de la escuela que sirven para unificar el dominio público y, con ello, sirven para reproducir una lógica más profunda a través de un "proceso de bio-política" que se encarnan en una amplia variedad de comportamientos en la escuela y en el aula.

De esta forma puede concebirse la incorporación de la figura del "buen maestro", que -como indica Tenti (1992)- es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimientos de contenidos.

Entendiendo que este aprendizaje opera también a partir de las lógicas institucionales de la escuela, el Proyecto apunta a:

. estudiar la influencia directa o indirecta de las estrategias sociales de admisión, control, perfeccionamiento y recompensas que adoptan las instituciones escolares en la socialización laboral de los docentes. Ello incluye tanto la influencia de políticas explícitas y/o reglamentadas cuanto de los procesos de inducción implícita, tanto de las acciones y/u orientaciones en aspectos académicos (actualización temática y pedagógica) como en el comportamiento socio-valorativo;

. Caracterizar el perfil de tareas explícitas e implícitas que definen el trabajo docente y que determinan su puesto de trabajo real en las instituciones escolares.

La influencia del contexto de la práctica en la conformación del comportamiento docente ya ha sido destacada por numerosos estudios. Se trata, entonces, de analizar qué aprende el docente y cómo construye y percibe su identidad laboral alrededor de los siguientes ejes:

. Formas de acceso al puesto, condiciones laborales, formas de promoción e incentivos;

. Requerimientos explícitos/ implícitos que se plantean en cuanto a su desempeño técnico, características del perfeccionamiento, formas de supervisión y evaluación del trabajo docente;

. Participación en las decisiones institucionales y sobre la enseñanza, formas de comunicación y circulación de la información;

. Relaciones sociales entre superiores, docentes, alumnos, con la comunidad;

. Sistema de premios y sanciones explícitos/ implícitos y niveles de satisfacción;

. Descripción de la tarea docente, tipos de tareas, distribución en el tiempo, recursos pedagógicos y materiales de apoyo.

. Rituales escolares que organizan las prácticas docentes

El proyecto comenzará a operar en 1996 y prevé la organización de una muestra de escuelas primarias públicas y privadas, estratificadas según características socio-culturales de la población escolar de Capital Federal y Gran Buenos Aires. Para el estudio se realizarán:

- Encuesta a directivos de las escuelas;

- Encuesta a docentes;

- Entrevista semi-estructurada a directivos;

- Entrevista semi-estructurada a docentes;

- Observaciones naturales en el contexto escolar.

6) Docentes novatos y experimentados

Coordinador: Dra. María Cristina DAVINI

El proyecto, que se iniciará en 1996, procura identificar -desde la percepción de los actores- la contribución de la formación inicial en el ejercicio profesional y la incidencia de la lógica del puesto de trabajo en las decisiones pedagógicas de los docentes, alrededor de:

- las actividades de planificación de la labor, incluyendo la selección de textos y materiales (momento preactivo);

- el desarrollo de la labor en el aula (momento interactivo)

- las evaluaciones sobre lo realizado (momento postactivo)

Este tipo de investigación ha tenido múltiples expresiones, a partir de los estudios de creencias del profesor, del análisis de las teorías y supuestos que pone en acto en el proceso de enseñar (Villar Angulo, 1988; Daniel -Okefor; 1987; entre otros), de los procesos interactivos en el aula (Wittrock, 1990; Clark y Peterson, 1986). Muchos de estos estudios se basan en la psicología cognitiva y en los enfoques de ecología del aula. Sin pretender centrarse en el análisis de los procesos cognitivos ni evaluar las teorías o significatividad de la acción didáctica en el aula, este estudio se remite a determinar la percepción que los docentes tienen acerca del ámbito y los procesos por los cuales se formaron y se forman y su incidencia en su práctica actual así como recuperar circuitos formativos que ocurren en la práctica laboral.

Considerando en este proceso la influencia del tiempo de servicio en la escuela, el estudio propone un análisis de dos grupos docentes: novatos, definidos como docentes de menos de 5 años de servicio y experimentados, entendidos como docentes con más de 15 años de experiencia laboral.

A partir de la muestra de escuelas primarias organizada para el proyecto 5 -Socialización laboral- se realizará una selección representativa de docentes agrupados en las dos categorías: novatos y experimentados.

Para el desarrollo del estudio se utilizarán:

- Entrevistas semi-estructuradas a los dos grupos docentes;
- Técnicas de estimulación del recuerdo;
- Observaciones sistemáticas con posterior entrevista.

A modo de consideraciones finales

Las actividades propuestas en el Programa sólo pueden ser realizadas gracias a la cooperación de dos grupos de actores a quienes cabe expresarles nuestro reconocimiento. Por un lado, a un numeroso grupo de ex- alumnos graduados de la carrera de Ciencias de la Educación que, como auxiliares de investigación, trabajan solidaria e intensamente en los distintos proyectos en carácter voluntario con importantes niveles de producción.³

Por otro, a los alumnos, profesores y directivos de los Institutos de formación docente que han brindado y brindan toda la disposición posible para la concreción de los trabajos de campo.

Finalmente, es necesario destacar que estos esfuerzos se sustentan en una política de investigación que privilegia la articulación de esfuerzos, la conformación de equipos y la construcción de redes cooperativas con otros grupos de investigación del país. Entendemos que es este el mejor camino para construir un conocimiento consistente en una problemática compleja y de alto interés para repensar la docencia y las escuelas, en especial en un contexto de reformas. La investigación sistemática se constituye en un aporte sustantivo para estos fines.

Notas

¹ Aún estableciendo esta prioridad el Programa se articula con otro proyecto de investigación del Programa UBACYT que aborda la formación de profesores de Historia, coordinado por la Lic. Nélica Eiros.

² Los resultados de investigación alcanzados en este proyecto se publican en el libro: **Los maestros del siglo XXI**, de co-autoría Davini - Alliaud, Editorial Miño y Dávila, diciembre de 1995. La publicación es la primera de una serie que se inicia y en los tomos sucesivos se publicarán los resultados alcanzados en los distintos proyectos, incluyendo aportes de los grupos de investigación asociados en el interior del país.

³ Los trabajos cuentan con la participación de Felicitas Acosta, Paula Scaliter, Graciela Vilela, Alicia Merodo, Sandra Ziegler, Marcela Fridman, Elizabeth Gothelf, Daniel Galarza, Anabel Miale, Noemí Juiz, Vanesa Casal, Lidia Rodríguez, Mónica Ros, Gabriela Abruj, Débora Kozak, Carina Lion, y un significativo número de colaboradores que han realizado aportes a las tareas.

Bibliografía

ACHILI, E. (1987): La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. **Cuadernos de Formación Docente**. Nro. 1, UNR.

ACHILI, E.- AGENO, R.- OSSANA, E. (1988): Investigación de la práctica docente en talleres de educadores. **Cuadernos de Formación Docente** Nro. 4. UNR.

ALLIAUD, A.- DUSCHATZKY, L. (comp) (1992): **Maestros**. Miño y Dávila, Buenos Aires.

ALLIAUD, A. (1992): **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino**. Centro Edit. de Am. Latina, Buenos Aires.

ANGULO, J.F. (1993): **Ambitos de la gestión y Calidad docente**. Universidad de Málaga. (mimeo).

APPLE, MICHAEL (1987): **Educación y poder**. Paidós/MEC. Barcelona.

APPLE, MICHAEL (1989): **Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación**. Paidós/MEC, Barcelona.

APPLE, MICHAEL (1990): "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual", en: POPKEWITZ, T. (ed.) **Formación del Profesorado. Tradición, teoría y práctica**. Universidad de Valencia.

BATALLAN, G.- GARCIA (1989): Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela, en: **Cuadernos de Formación Docente**. Nro. 5 UNR.

BATALLAN, G.- GARCIA, J. (1990): "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en: ALLIAUD, A. y DUTSCHASKY (comp) (1992): **Maestros**, Miño y Dávila, Buenos Aires.

BEYER, L. - ZEICHNER, K. (1990): "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción", en: POPKEWITZ, T. (org.): **Formación Docente. Tradición, teoría y práctica**. Universidad de Valencia.

BERNSTEIN, B. (1983): "Clase y pedagogías visibles e invisibles", en: GIMENO SACRISTAN-PEREZ GOMEZ. **La enseñanza: su teoría y su práctica**, AKAL/Univ., Madrid.

BERNSTEIN, Basil (1993): **La estructura del discurso pedagógico**. Morata, Madrid.

BIRGIN, A - BRASLAVSKY, C. (1993): **Situación del Magisterio Argentino**. FLACSO/UNESCO, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. - BIRGIN, A. (comp.) (1992): **La formación de profesores: impacto, pasado y presente**. FLACSO/CHID, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (1991): **El sentido práctico**. Ed. Taurus, Madrid.

BOURDIEU, P. (1992): **Sociología y Cultura**, Grijalbo, México.

BRAVERMAN, H. (1986): **Trabalho e Capital monopolista**, Zahar, Rio de Janeiro.

BROCCOLI, A. (1977): **Antonio Gramsci y la educación como hegemonía**. Nueva Imagen, México.

BROMME, R. (1988): "Conocimientos profesionales de los profesores", en: **Enseñanza de las ciencias**, 6.

BROUSSEAU, B- BOOK, C.- BYERS, J. (1988): "Teacher beliefs and the cultures of teaching", en: **Journal of Teacher Education**, 39.

BRUNER, J. (1988): **Realidad mental y mundos posibles**. Gedisa, Barcelona.

CARR, W.- KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado**. Ed. Martínez Roca, Barcelona.

CARRIZALES, C. (1986): **Formación de la experiencia docente**. Universidad de Morelos, México.

CARRIZALES, C. (1988): "Formación de la experiencia docente", en: DIAZ BARRIGA - CARRIZALES: **Contribuciones a una teoría de la formación docente**. Universidad de Michoacán, México.

CLARK, C. - PETERSON, P. (1990): "Procesos de pensamiento de los docentes", en: WITROCK, M. (Org.): **La investigación de la enseñanza III**. Paidós, Buenos Aires.

CLARK, C. - YINGER, R. (1977): "Teachers Thinking", en: PETERSON - WALBERG (eds) **Research on teaching**, McCutchan, California.

DANIEL, L - OKEAFOR, K. (1987): "Teacher experience and confidence in teachers", en: **Educational Research Association**, New Orleans.

DAVINI, M.C. (1989): **Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones**. Rio de Janeiro, PUC/RJ, Tesis de doctorado.

DAVINI, M.C. (1991): "Modelos teóricos en la formación de docentes en el contexto latinoamericano", en: **Revista Argentina de Educación -RAE**- Nro. 15, Buenos Aires.

DENZIN, N. (1970): **The Research Act in Sociology**, Butterwords, London.

DENZIN, N. (1989): **Interpretative Interactionism**. SAGE, Publ., California.

DENSMORE, K. (1990): "Profesionalismo, proletarianización y trabajo docente", en: POPKEWITZ, T. (ed) **Formación del Profesorado**.

- Tradición, teoría y práctica.** Univ. de Valencia.
- DERBER, C. (ed.) (1982): **Professionals as Workers: mental labor in advanced capitalism.** Boston, Hall Ed.
- DIAZ BARRIGA, A.-CARRIZALES, C. y otros. (1988): **Contribuciones para una teoría de la formación docente.** Univ. Autónoma de Morelos, México.
- ETHERIDGE, C.P. (1988): "Socialization on the job: how beginning teachers move from the university learning to school based practices", en: **Educational Research Association.** Louisville, KY.
- EZPELETA, J. (1988): **Escuelas y Maestros. Las condiciones del trabajo docente en Argentina.** UNESCO/CEAL, Sgo. de Chile.
- EZPELETA, J. (1991): **La escuela y los Maestros: entre el supuesto y la deducción.** Miño y Dávila, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (1993): **El conocimiento de los docentes: un estudio sobre esquemas, creencias y teorías pedagógicas de maestros primarios.** Informe final de investigación, IICE/UBA. (mimeo).
- FELDMAN, D.-GERSTEIN, L. (1988): "A factor analytic study of three teacher belief scales", en: **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 21.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1989): **La Escuela en examen.** Ed. Eudema, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1990): **La cara oculta de la escuela.** Ed. Siglo XXI, Madrid.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1993): **La profesión docente y la comunidad escolar.** Ed. Morata, Madrid.
- FERRY, G. (1990): **El trayecto de la formación.** Paidós, México.
- FINKEL, S. M. (1987): "Transición política, práctica educativa y formación del profesorado", en: **Rev. Educación**, Nro. 284, Madrid.
- FURLAN, A.-REMEDIE, E. (1981): "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las prácticas formativas", en: **Revista Forum Universitario.** STUNAM, Nro. 10, México.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988a): "Profesionalización docente y cambio educativo", en: ALLIAUD-DUSCHATSKY (comp.) (1992): **Maestros.** Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988b): **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Morata, Madrid.
- GUINSBURG, M. (1990): "Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: el caso de los futuros profesores", en: POPKEWITZ, T. (ed) op. cit.
- GIROUX, H. (1987): "La formación del profesorado y la ideología del control social", en: **Revista Educación**, Nro. 284, Madrid.
- GIROUX, H. (1990): **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Paidós/MEC, Barcelona.
- GIROUX, H.-McLAREN, P. (1990): "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición", en: POPKEWITZ (ed) op. cit.
- GVIRTZ, S. (1990): "Antipositivismo y Escuela Normal: continuidades y rupturas", en: **Revista Propuesta educativa**, Nro. 2, FLACSO/Miño y Dávila, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1990): **Conocimiento e interés.** Ed. Taurus, Madrid.
- IICE/UBA (1993): **Programa de Investigaciones sobre Formación Docente.** Buenos Aires. Informes de Avance.
- JONES, D. (1993): "La genealogía del profesor urbano", en: BALL, S.J. (comp.) **Foucault y la educación.** Ed. Morata, Madrid.
- KEMMIS, S. (1988): **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.** Ed. Morata, Madrid.
- LISTON, D.-ZEICHNER, K. (1993): **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Ed. Morata, Madrid.
- MATTINGLY, P. (1990): "Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado", en: POPKEWITZ, T. (ed) op. cit.
- MAYER, R.-GOLDSBERRY, L. (1987): "The development of the beliefs/ practice relationship in two student teachers", **Educational Research Association.** Washington.
- McLAREN, P. (1992): **Rituais na escola.** Ed. Vozes, Petrópolis.
- MEDINA MELGAREJO, P. (1989): "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente", en: **Revista Pedagogía.** UNAM, México
- MORGADE, G. (1993): **El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria.** Cuadernos de Investigación Nro. 12, Fac. de Filosofía y Letras, Miño y Dávila/ IICE, Buenos Aires.
- O'DONELL, G. (1972): **Modernización y autoritarismo.** Ed. Paidós, Buenos Aires.
- PASILLAS, M.-FURLAN, A. (1988): "El docente como investigador de su propia práctica", en: **Revista Argentina de Educación.** Año VII Nro. 12, Buenos Aires.
- PASILLAS, M. -SERRANO CASTAÑEDA, J. (1990): "Docencia - Investigación. Propuestas y dificultades de integración", en: **Revista Argentina de Educación.** Año VIII Nro. 14, Buenos Aires.
- PATTON, M. Q. (1990): **Qualitative Evaluation and Research Methods.** SAGE Publ., California
- PATTON, M. Q. (1986): **Utilization Focused Evaluation.** SAGE, Publ., California.
- PEREZ GOMEZ, A. (1987): "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica", en: **Revista Educación**, Nro. 284, Madrid.
- PINKASZ, D. (1989): **La formación pedagógica de los profesores de nivel medio en Argentina.** 1930-1945 FLACSO/CONICET.
- PINNEGAR, S.-CARTER, K. (1990): "Comparing Theories from Textbooks and Practicing Teachers", en: **Journal of Teacher Education.** Vol. 41, Nro.1.
- POPKEWITZ, T. (1988): "Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales", en: **Revista Educación.** Nro. 285, Madrid.
- POPKEWITZ, T. (ed.) (1993): **Changing Patterns of Power. Social Regulation and Teacher Education Reform.** University of New York Press.
- PUIGGROS, A.-BALDUZZI, J. (1988): **Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina.** Contrapunto, Buenos Aires.
- PUIGGROS, A. (1990): **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.** Galerna, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (1981): **Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México.** DIE, México
- ROCKWELL, E. (1985): **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.** Sec. de Educación Pública, México
- ROCKWELL, E. (1986): **Desde la perspectiva del trabajo docente.** CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, (mimeo).
- SCHEIN, E. (1972): **Professional education: some new directions.** Mc. Graw Hill, New York.
- SCHÖN, D. (1992): **La formación de profesionales reflexivos.** Ed. Paidós/MEC.
- STAKE, R. (1981): "Case study methodology: an Epistemological Advocacy", en: WELCH (ed): **Case study Methodology in Educational Evaluation.** Universidad de Minnesota.
- STENHOUSE, L. (1987): **La investigación como base de la enseñanza.** Ed. Morata, Madrid.
- SUAREZ, D. (1994): **La formación docente y la construcción de imágenes sobre la práctica escolar en maestros del Distrito Escolar de Lomas de Zamora.** Informe final de investigación, UNLZ.
- TENTI, E.-GOMEZ CAMPOS, E. (1992): **Universidad y Profesiones.** Miño y Dávila, Buenos Aires.
- TERHART, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?" en: **Revista Educación**, Nro. 284, MEC, Madrid.
- VARELA, J.-ORTEGA, F. (1984): **El aprendizaje de maestro.** MEC, Madrid.
- VERA GODOY, R. (1985): **Orientaciones básicas de los talleres de educadores.** Santiago de Chile, MIMEO.
- VERA GODOY, R. (1990): **Políticas de perfeccionamiento docente. El debate subyacente.** Santiago de Chile, (mimeo).
- WILLIAMS, R. (1980): **Marxismo y Literatura.** Península, Barcelona.
- WITROCK, M. (1990): **La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.** Paidós/MEC, Barcelona.
- ZEICHNER, K.-TABACHNIK, R. (1981): "Are effects of University teacher education 'washed out' by school experience?", en: **Journal of Teacher Education.** Vol. 32, Nro. 3.
- ZEICHNER, K. -LISTON, D. (1987): "Teaching Student Teachers to Reflect", en: **Havard Educational Review.** Vol. 57, Nro.1.