



## La comunidad autocrítica como espacio de formación profesional para la enseñanza. Límites y posibilidades

Mesa temática: 4. Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

Ana Scoones

Universidad Nacional de Cuyo

[anascoones@fed.uncu.edu.ar](mailto:anascoones@fed.uncu.edu.ar)

Juan Suriani

[jsuriani@yahoo.com.ar](mailto:jsuriani@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional de Cuyo

Celina Sanchez

Universidad Nacional de Cuyo

[celinasanchez1410@gmail.com](mailto:celinasanchez1410@gmail.com)

### Resumen

El presente trabajo es el resultado de un informe de investigación presentado a la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad que tuvo como objeto central el análisis de las propias prácticas de enseñanza al constituirnos como comunidad autocrítica. Nos propusimos analizar nuestros discursos como expresión de perspectivas teóricas, intenciones políticas y visiones de mundo, a fin de construir un conocimiento significativo desde un punto de vista institucional, histórico y social que dé cuenta de los saberes docentes.

Partimos del supuesto de que tal proceso llevado a cabo actúa como una poderosa fuente de desarrollo profesional, a la vez que contribuye a la construcción del conocimiento pedagógico en tanto representa una forma especial de construir conocimiento sobre las prácticas de enseñanza situadas en contextos socio-históricos. En este sentido, el propósito fue mirarnos a nosotros mismos, decodificar el discurso que producimos, los sentidos de las prácticas que realizamos, los modos particulares de desarrollar la enseñanza; el vínculo que construimos con el conocimiento, con la tarea a realizar y con los alumnos. La comunidad autocrítica de investigación educativa permite documentar, comprender y transformar los saberes docentes y que como actores participantes ponen en práctica al enseñar a futuros docentes. Esa reflexión, análisis e interpretación puede permitir avanzar hacia propuestas pedagógicas más relevantes desde el punto de vista científico, social y cultural. perspectiva



crítica exige la participación del docente investigador en la acción social que se estudia, o que los participantes se conviertan en investigadores. En este marco el sujeto investigador es también el sujeto investigado. Ello implica un proceso participativo y colaborativo de autorreflexión que se materializa en estas comunidades autocríticas de practicantes comprometidas en mejorar la educación.

El enfoque metodológico propuesto es de carácter hermenéutico interpretativo. Las unidades de análisis seleccionadas están vinculadas a docentes que ejercen sus prácticas de enseñanza en la Educación Superior en el campo de la Historia y la Geografía en profesorado de Nivel Primario. Las técnicas y procedimientos de investigación seleccionados, están orientados a explorar problemas y temas vinculados con los saberes que se construyen para la formación de docentes de Primaria en el campo de la Didáctica de la Historia y la Geografía. En tal sentido, se busca la elaboración de una descripción densa que dé cuenta de las perspectivas teóricas, la intencionalidad política y las visiones de mundo que sustentan los discursos y saberes puestos en juego en las prácticas de los docentes implicados en la investigación.

De la experiencia de trabajo como grupo focal hemos recuperado algunos aspectos que marcan nuestra formación y acción pedagógica y que atraviesan la forma en que encaramos la práctica de enseñanza y que más allá de la Educación remota vivida en los últimos dos años captura problemáticas que independientemente de los años de Pandemia nos acercan a problemáticas de la formación docente que permanecen en el presente.

*Palabras claves:* comunidad autocrítica, práctica reflexiva, enseñanza

## **Introducción**

El supuesto central que da forma a la presentación de este trabajo es que la investigación de los profesores sobre sus propias prácticas actúa como una poderosa fuente de desarrollo profesional y contribuye a la construcción del conocimiento pedagógico, en particular sobre la enseñanza, cuyo rasgo central es su contextualización. En este sentido, el propósito fue mirarnos a nosotros mismos, decodificar el discurso que producimos, los sentidos de las prácticas que realizamos, los modos particulares de desarrollar la enseñanza; el vínculo que construimos con el conocimiento, con la tarea a realizar y con los alumnos. Desde nuestras prácticas en espacios curriculares de la formación docente nos ha interesado cuestionar y redefinir los supuestos mismos desde los cuales los construimos. Para ello como grupo constituimos una comunidad autocrítica con la participación de un observador externo facilitador que nos ha permitido desentrañar algunos aspectos que echan luz sobre nuestro accionar como docentes. Nuestro propósito es dar cuenta de los hallazgos del trabajo de



investigación denominado “Un estudio sobre los formadores de docentes en la Educación Superior. Los saberes que producen para la Formación Docente en Ciencias Sociales (Historia, Geografía) en la Educación Primaria”.

De la experiencia de trabajo como comunidad autocrítica y teniendo como técnica privilegiada el grupo focal hemos recuperado algunos aspectos que marcan nuestra formación y acción pedagógica y que por lo tanto atraviesan nuestras prácticas de enseñanza.

La primera de ellas está vinculada al “efecto sorpresa” que supone pensar que nuestras prácticas de enseñanza pueden ser investigadas. Vale decir que inicialmente se recoge de la comunidad una manera de pensar la formación como transmisión ya establecida no susceptible de ser analizada, interpelada, investigada.

Lo segundo es el desconocimiento de la didáctica como campo de investigación y de importancia en la formación profesional. En general, aparece en todos los casos asociado a la disciplina que se enseña. Saber Historia y Geografía, es saber enseñar.

El tercer componente es que la enseñanza aparece como saber denostado, no aceptado. Es un saber que forma el universo de materias de segundo nivel.

Estos primeros enunciados que se desprenden de los registros analizados dan el marco para analizar qué papel juegan los dos campos que descubrimos en el análisis y sus características: el campo de la formación y el campo laboral, ambos constitutivos de la trayectoria profesional.

El hallazgo más significativo es reconocer que en la formación de grado, como en la práctica laboral, no se advierte que el docente puede ser investigador de su práctica. Recién en el espacio construido como comunidad autocrítica comienzan a vislumbrarse y resignificarse los argumentos que abren esa posibilidad. Por otra parte, en este espacio de formación también se plantea que podemos ser portadores de miradas tradicionales al momento de enseñar y lo problemático que es cambiar hacia otro enfoque no instituido. Cuando se advierte que la enseñanza y la formación forman parte de un trabajo específico, y que puede materializarse en prácticas reflexivas, obtenemos un repertorio de estrategias de trabajo en el aula y modos de análisis que se enriquecen con la discusión del grupo. En el mismo debate se toma dimensión de la incompreensión hacia las materias pedagógicas estudiadas en el grado y de allí también su carácter devaluado.

## **Desarrollo**

A partir del trabajo efectuado se han podido identificar dos grandes ámbitos de análisis: el campo de formación y el campo laboral, los dos de incidencia muy importante en la trayectoria profesional de los docentes involucrados en el trabajo de investigación.



Afirmamos que la trayectoria formativa, tanto de grado como posgrado, y los procesos de socialización en las instituciones de formación como de trabajo, actúan como condicionantes de las prácticas de enseñanza. Se entiende a la trayectoria formativa como un camino a lo largo de la vida de los docentes que los llevan a la construcción del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar que necesita para desarrollar la profesión pero es en la práctica de enseñanza en las instituciones donde se resignifica y adquiere sentido.

### 1. La formación de grado universitario

En ese camino de la formación universitaria, la comunidad autocrítica advierte que los procesos de formación de grado no tienen un impacto significativo en la práctica de enseñanza. En este sentido expresa uno de los integrantes del equipo:

....que hay algunos saberes de esa formación universitaria que utilizas cuando enseñas y otros descartas. Juega un papel muy importante la socialización, con quien te vinculas vos en los entornos laborales. La construcción de tu rol docente, la labor docente tiene más que ver con la socialización profesional que la propia formación universitaria. (Protocolo 4, Prof. 2, reunión GF 28/02/2020)

Otro de los participantes expresa:

...yo este quería agregar: dentro de esto de los saberes que ponemos los formadores en el momento de enseñar, pensaba dentro de este plan de estudio que transitamos cada uno ¿qué lugar tuvo en mi propuesta la psicología? Nunca Jamás eché mano de un conocimiento que vi en sujeto del aprendizaje... (Protocolo 1, Prof. 2, reunión GF 30/08/2019)

De los aspectos que se analizan a través de los protocolos es que, en la formación en general, la profesionalidad docente es vista como algo a lo que hay que llegar, un camino lineal más que un proceso de construcción personal, identitario y social. En ese proceso de formación, por otra parte, están implicadas ciertas demandas que interpelan a la profesión docente tales como la atención de grupos heterogéneos, la inclusión escolar como derecho, la consideración de las profundas desigualdades sociales, económicas, culturales, los mecanismos de exclusión de diferente tipo provocado por diferentes situaciones (desocupación, marginalidad de diferente tipo, narcotráfico, etc.) que tienen escasa consideración en la formación.

Entre los problemas de la formación docente que se pueden identificar aparece muy marcada la falta de integración entre la formación inicial y los procesos de formación



posterior. También y según Cardelli y Duhalde (2011) no se ha tenido en cuenta la importancia de considerar a la formación docente como un todo que permita la articulación horizontal de las instituciones que la conforman; y tampoco se ha considerado la necesidad de la vinculación con la comunidad y el contexto sociocultural (p.2-3).

La fuerte tradición académica según conceptualizaciones utilizadas por Cristina Davini (2015) de las instituciones formadoras puede para nosotros obturar la acción de los docentes en la clase. El imperativo formativo de la universidad en las que hemos transitado la formación de grado ha sido que se conozca sólidamente la materia que enseñan, consecuentemente la formación pedagógica se considera superficial, innecesaria y obstaculizadora de la formación de los docentes. Por ello, y en acuerdo con Zeichner (2010) crear espacios híbridos más democráticos que conjuguen conocimientos académicos, prácticos y el que existe en la comunidad de práctica, es un imperativo. (p.124-125) Justamente este es el punto de partida de los primeros encuentros de la comunidad autocrítica y desde el cual, se interpela las posibilidades de formación que puede ofrecer el campo pedagógico – didáctico.

Por otra parte, la relación entre la formación teórica y la práctica de la enseñanza no siempre ha formado parte del corpus de saberes que se discuten en la formación del profesorado en espacios institucionales formales, sistemáticos. Por ello, los profesores de la comunidad autocrítica lo detectan como una posibilidad para ello esta investigación.

Otro de los aspectos que aparece frecuentemente en el trabajo de la comunidad autocrítica es la imposibilidad de romper con las tradiciones históricas o geográficas heredadas de la formación de grado o instituídas en las escuelas o instituciones de enseñanza Superior. Uno de los obstáculos más difíciles de sortear es el cambio de viejos esquemas de pensamiento en los cuales los docentes han sido formados. Al respecto expresa un miembro del equipo:

...En mi caso, cuando me recibí en la formación de grado, venían muy entreverado [con algunas materias modernizadas] con materias muy tradicionales y la didáctica te daban lo renovado. Coincido con la que dice “2”. Venís con un enfoque renovado y te encontrás con profesores que son o que se vuelven muy tradicionales muy rápido. Eso me ha llamado la atención. (Protocolo 4, Prof. 6, reunión GF 28/02/2020)

En los relatos emerge la relación entre la formación que ofrece la institución formadora con las realidades institucionales donde se transita y trabaja. El proceso reflexivo de mirarnos permite identificar cómo influyen también las visiones de mundo, las percepciones de los participantes y en el paulatino proceso de objetivación, puede darse cuenta de las distancias que se le imponen acortar. Este proceso se analiza en relación también con los procesos de comprensión que pueden alcanzar los estudiantes en relación con los enfoques por ejemplo



de una Historia social o con una Geografía crítica. Esto escasamente se trabaja. En este sentido los docentes participantes no sólo reflexionan sobre cómo han cambiado las formas de hacer Historia y Geografía sino también sobre el significado y sentido de su enseñanza. Esto implicaría desde el lugar de formador pensar y trabajar sobre otras lógicas, en respuesta a los problemas que la práctica le plantea, pero también en relación con las nuevas formas de hacer Historia y Geografía.

Por otro lado, se advierten la necesidad de otros saberes:

“Pero para mí lo que es más interesante es hacer visible lo que no es visible. En ese sentido me parecía que en el proyecto investigación, que nosotros tenemos una trayectoria universitaria pero que en el momento de enseñar aparecen otros tipos de saberes y otro tipo de relaciones que contribuyen a ese proceso de formación y a esa propuesta de enseñanza. Por ahí vos llevas al aula pero que no tienen que ver con tu formación académica: aparecen en el aula. Entonces vos tenés que visibilizar cuáles son esos saberes, por ejemplo.” (Protocolo 4, Prof. 2, reunión GF 28/02/2020)

Sin embargo, en la discusión de la comunidad de práctica los temas relacionados al enfoque de la Historia y la Geografía y su actualización no aparecen como un asunto relevante tanto en las instituciones donde se trabaja como en los espacios de práctica de la formación. Así, los profesores de la comunidad autocrítica que ocupan espacios curriculares en las didácticas específicas perciben: - que estas didácticas adquirieron un status científico cuando se dan cuenta que los estudiantes no comprenden determinados contenidos de Historia y Geografía; - pero también cuando en las prácticas de formación de los estudiantes esos saberes de las didácticas no son tomados ni analizados. Es entonces que puede inferirse de la discusión la interpelación en su rol de profesor de dos problemas a resolver: por un lado, el nivel de actualización sobre las corrientes de pensamiento, enfoques, paradigmas de estas disciplinas, pero por otro lado, las dificultades que el estudiante posee a la hora de entender los contenidos propuestos y por tanto, cómo conjugar eso en su enseñanza sobre todo en un espacio de práctica en una institución.

## **2. Los saberes que emergen de la práctica profesional**

Asumir que la tarea docente se mueve entre dos campos de experticia: lo propiamente disciplinar, y lo vinculado a la intervención pedagógica, nos obliga a considerar un tema no menos problemático asociado a tal particularidad profesional, como lo es el de los saberes en la práctica; interrogante que remite no sólo a los tipos o características de los mismos, sino a sus fuentes de producción; inquietud que podría sintetizarse en la pregunta: ¿de



dónde provienen los saberes constitutivos del docente en tanto profesional de la educación en general pero de la Historia y la Geografía en particular?

Más allá de la compleja relación entre lo disciplinar y lo didáctico, existen una serie de instituciones formadoras (Facultades, Institutos de Educación Superior) que, a partir de la socialización de ciertos saberes, acreditan el ejercicio de la profesión dentro del sistema educativo formal. A su vez, esta red de instituciones ofrece instancias de perfeccionamiento o capacitación continua (postítulos, diplomaturas, especializaciones, maestrías, etc.) para docentes en ejercicio, a lo que se suman las propuestas diseñadas desde ministerios o instancias gubernamentales, buena parte de las cuales se desarrollan en los mismos lugares de trabajo. A lo mencionado podrían agregarse las “jornadas institucionales” que, a partir de lineamientos generales, atienden a la particularidad de cada institución. Así las cosas, en el imaginario social, y en el de buena parte de los docentes y funcionarios vinculados a la agenda educativa, se da por supuesto que la formación profesional (y, por ende, los saberes asociados a la misma) se halla restringida a la oferta de instituciones/organizaciones específicas, en las que los educadores asumen roles de aprendices frente a otros educadores familiarizados con conocimientos, o niveles de conocimiento, de los que los primeros “carecerían”. Este supuesto se traduce en un habitus distintivo de la profesión: la preocupación por “sumar” a sus Curriculum Vitae lo acreditado por las certificaciones oficiales (lo que, expresado luego en criterios numéricos, establece los llamados órdenes de mérito para concursos de cargos), y, todavía más, la escasa inclinación/motivación a tomar parte en instancias de formación que no redunden en un “beneficio” asociado directamente a la carrera docente.

Una reflexión crítica sobre la formación docente en la comunidad autocrítica implica ampliar el acotado horizonte descrito en el párrafo precedente. Por ello, se torna imperioso visibilizar una serie de saberes no acreditables, no considerados en las investigaciones educativa tradicionales y, por ende, desestimados tanto en los cuerpos de teoría de ciertos enfoques didácticos aún dominantes, como en las consideraciones adoptadas por los funcionarios gubernamentales al momento de gestionar la educación formal. Estos saberes son aquellos que emergen de la propia práctica. Diversos, complejos, problemáticos, carentes de sistematización, en buena medida “ausentes” de la formación formal, pero, paradójicamente, reclamados al docente como imprescindibles para atender al desafío que implica el acto educativo situado, que merecen un análisis que, por un lado, destaque su gravitación en la subjetividad y el “hacer” profesional, y por otro, enriquezca la teoría y el conocimiento científico propiamente dicho.

Estos aspectos emergen en la discusión de la comunidad autocrítica sobre los cuales también claramente se expresa cuando otras profesiones llámese abogados, contadores,



psicólogos, entre otros asumen horas cátedras en las instituciones educativas sin ser profesores.

El desafío planteado nos obliga, en primer lugar, a superar el dicotómico planteo teoría/práctica, según el cual la primera establece los criterios subordinantes bajo los cuales se desarrolla la segunda, y por lo cual en el ámbito educativo los lineamientos planteados por ciertos especialistas deben ser adoptados, dentro de un criterio técnico/a-crítico, por docentes que actúan como meros operarios. En abierta oposición a tales planteos, se parte del reconocimiento de que toda práctica (y aún más, por sus características, la educativa) genera saberes que trascienden lo disciplinar/didáctico establecido, y que tales saberes inciden sobre los resultados de la labor educativa al mismo nivel que aquellos que supuestamente constituyen, dentro de la ya mencionada tradición académica, la formación docente. El problema de fondo radica en que el hecho de no ser reconocidos, valorados, sistematizados, incorporados al corpus teórico y atendidos por los responsables de la gestión educativa, apareja que en buena medida los propios docentes no lleguen a ser conscientes de la incidencia que los mismos tienen sobre su propia práctica.

El acto educativo situado implica en sí mismo una tensión con el carácter universalista de la formación docente y los saberes asociados a la misma, tanto en el plano disciplinar como didáctico. Esta tensión da lugar a una formación continua no deliberada, ni necesariamente consciente, por parte del docente, resultado de lo que acontece a lo largo de una práctica que a la vez actúa como generadora de saberes. Ahora bien, ¿qué saberes son los que emergen de la misma?; ¿qué carácter poseen? ¿qué es posible o recomendable hacer con los mismos?

Entre los saberes destacados a partir de las reflexiones propiciadas por el grupo de investigación organizado como comunidad autocrítica, se deben mencionar, en primer lugar, aquellos relacionados con el contexto, los cuales emergen, no a partir de una preocupación inicial sino, por el contrario, como consecuencia de la interpelación que las particulares problemáticas contextuales/institucionales (heterogeneidad, inclusión, desigualdad, situaciones de aprendizaje, carencias materiales, situaciones de violencia, etc.) hacen al docente; a partir de lo cual el mismo se hace acreedor de un saber que no puede “llegarle” de ninguna institución o cuerpo de teoría ajeno a la situación educativa concreta. De allí la adquisición de una experticia que incide directamente sobre los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, propiciando una verdadera recontextualización de los contenidos disciplinares a poner en consideración en la propuesta de clase.

En segundo lugar, y relacionado con lo detallado en el párrafo precedente, deben traerse a colación los saberes populares, que la tradición académica suele englobar bajo el apelativo de conocimiento vulgar, los cuales se hacen evidentes en la interacción alumno/docente.





Tales saberes (que la tradición académica universitaria considera reñidos con la cultura escolar) son fundamentales para establecer una negociación de significados entre las partes, evitando instancias de transmisión o imposición que los alumnos tienden a interpretar como artificiales, incapaces de traducirse en un aprendizaje significativo. Este tipo de saberes surgidos de la práctica se asocian a uno de los desafíos más imperiosos de los tiempos actuales: educar en la diversidad y el respeto a la multiculturalidad.

Otro tipo de saberes destacados por los docentes son los asociados a la cultura institucional. El trabajo educativo implica la no siempre sencilla obligación de integrarse a instituciones particulares y complejas. Más allá de las semejanzas en relación a función, normativa y estructura, cada organización posee sus notas distintivas, lo que llamamos una cultura institucional propia, cuya percepción está fuertemente condicionada por las experiencias personales de cada persona, y por ello mismo teñidas de una fuerte dosis de subjetividad, influyendo tanto sobre el desempeño y rendimiento laboral como sobre las relaciones que se establecen con el prójimo (estudiantes, colegas, directivos, padres), la manera de enfrentar cambios y desafíos, resolver problemas y establecer acuerdos.

Por último, merecen traerse a colación los saberes tecnológicos. En una sociedad marcada por el sostenido desarrollo de las tecnologías digitales (lo que a su vez implica una continua obsolescencia de dispositivos y conocimientos), la práctica profesional actúa como una usina de saberes relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y su aplicación a situaciones educativas concretas, para las que en muchos casos no fueron concebidas, en lo que el intercambio de experiencias alumno/docente y docente/colegas ocupa un lugar protagónico. En relación a este tema es importante destacar que el ritmo de renovación tecnológica del mundo actual dificulta que las destrezas tecnológicas adquiridas en los trayectos formativos docentes tengan vigencia más allá de un lapso relativamente breve, lo que implica (más allá de las propuestas en educación tecnológica ofertadas desde el sistema formal) reconocer el papel central que ocupa la práctica en relación a dicho tema y las instituciones donde se trabaja y/o estudia.

Un problema ineludible que se deduce de lo aquí expuesto, tiene que ver con el ya mencionado interrogante: ¿qué es posible o recomendable hacer con los saberes que emergen de la práctica y de los trayectos de práctica en la formación? Al respecto, es importante colocar en consideración como cuánto de esa diversidad de saberes enunciados como el referido a los enfoques y nuevas formas de hacer Historia y la Geografía son atendidos en los profesorados de estos campos.

A fin de dar una respuesta a la posibilidad de construir conocimiento, en este caso, en las comunidades autocríticas se puede concluir que la investigación educativa centrada en la práctica supone la reconstrucción crítica de la experiencia docente asociada a la posibilidad



de ser discutido con otros que permiten también un proceso de formación. Si bien la práctica educativa es un hecho irreplicable, la misma puede ser comunicada por sus protagonistas, dando cuenta del acontecer de la misma, y atribuyéndole un significado particular, lo que se traduce, por un lado, en la generación de conocimientos susceptibles de sustentar un accionar alternativo, y por el otro, en interpretar los sentidos y significaciones que los docentes ponen en juego cuando reflexionan acerca de sus propias experiencias educativas. A su vez, el docente actúa como un investigador capaz de sistematizar los saberes que emergen de su propia práctica, los cuales son reconocidos como parte de la formación que hace a su experticia profesional, propiciando acciones transformadoras de la realidad educativa. En este aspecto juega también, un papel central el proceso de formación disciplinar que los protagonistas de la comunidad autocrítica colocan en las propuestas de enseñanza respecto de los enfoques del saber disciplinar que imparten y dar sentido a su práctica de enseñanza. Este aspecto es percibido por la comunidad autocrítica como necesarios de ser trabajada tanto en los espacios de formación de fundamentos como los de las didácticas específicas y de la práctica. Lo que se observa es que la falta de estructuras institucionales como la previsión de espacios de articulación coartan propuestas de enseñanza renovadas que propicien los procesos de formación de los futuros docentes.

### **Conclusiones / Reflexiones finales**

La comunidad autocrítica aparece como un importante catalizador de toma de conciencia sobre las implicancias del saber docente y de los efectos de sus intervenciones a la hora de enseñar. Pero también los efectos institucionales cuando estos no se articulan en sus estructuras. Las reuniones, por su parte, actúan como espacios de formación en tanto permite adquirir una visión de la enseñanza y el peso que esa intervención posee a la hora de enseñar con todos los aspectos considerados.

La necesidad de una enseñanza que atienda a la capitalización de los contextos sociales, institucionales, los de la formación académica, los de la cultura docente como de los estudiantes aparece como condición para atender a los problemas de la enseñanza. Su atención reside en pensarlos como condicionantes de la formación. Por otra parte, la enseñanza como mera transmisión y no como reconstrucción identitaria de los docentes formadores es capitalizado como central. Por otra parte, trabajar propuestas de enseñanza ajenas a los sujetos que se atiende, no debería formar parte de la formación en el profesorado. Contrariamente, de los relatos emerge la necesidad de atender la construcción del docente formador en ese carácter híbrido, de conjunción de espacios, tiempos, instituciones tanto el de la formación como el del trabajo. La comunidad autocrítica actúa



como un catalizador de esos procesos y al mismo tiempo un promotor de replanteos, sentidos y procesos de formación personales y sociales alternativos.

### Referencias bibliográficas

Cardelli, J., Duhalde, M. (2011) Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. En: *Escuela hacia nuevos rumbos*.  
[http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/article\\_PDF/article\\_a249.pdf](http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/article_PDF/article_a249.pdf).

Davini, C. (2015). *La Formación en la práctica docente*. Paidós.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68. p.123-149 Recuperado:  
[http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279237815.pdf](http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf).

### Fuente:

Informe de investigación de Secretaría de Investigación y Posgrado (2019/2021) Un estudio sobre los formadores de docentes en la Educación Superior. Los saberes que producen para la Formación Docente en Ciencias Sociales (Historia, Geografía) en la Educación Primaria. Director/a: S. Sosa. Codirector/a: A. Scoones. UNCuyo.