

La práctica como reflexión social en la formación docente del conurbano.

Susana Gallardo y Adriana Helver. ISFD N° 54 e ISFD y T N° 24

En estos últimos años la provincia de Buenos Aires se ha caracterizado por la gran diversidad cultural y lingüística debido a los importantes procesos migratorios que se dan constantemente en ella. De ahí que muchos de los ingresantes a las escuelas de la región tienen que ajustar sus dialectos y variedades de origen al nuevo ámbito de la lengua española de la escolaridad. Lo que es más, algunos provienen de comunidades disglósicas, como los estudiantes que provienen del Paraguay, y en algunos casos se pueden observar situaciones de poliglosia, sobre todo en zonas de mucho movimiento migratorio como el Gran Buenos Aires. Estos ajustes, desde el ámbito familiar, espontáneo e informal, hacia la institución formal de la escuela, conllevan una intervención del docente fundada en la cosmovisión de una realidad que no es simple y que debe abordarse evitando todo tipo de situación que conduzca a la exclusión o marginalización. Hay que asumir que el encuentro cultural que se produce en las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo de la región puede ser conflictivo, confuso y complejo, y frente a situaciones complejas no hay respuestas simples como si fueran recetas universales.

Hoy en día la idea de sujeto bilingüe como la suma de dos sujetos monolingües con el mismo dominio de dos lenguas que se usan separadamente ha cambiado para dar lugar a una concepción más realista en la que el sujeto realiza diferentes tipos de prácticas en diferentes lenguas, por lo general de diferentes prestigio y uso social, vivenciando experiencias diversas en situaciones comunicativas variadas (Barboni, 2011). En este sentido las investigaciones de Ofelia García, acerca de la tradicional visión sustractiva de las lenguas, plantean un nuevo estado de la cuestión en que las comunidades actuales, con sus dinámicos movimientos de población y la globalización de las comunicaciones, se presentan como comunidades en su mayoría bilingües y plurilingües, con sujetos capaces de desenvolverse en contextos comunicativos que van variando constantemente. Según la autora, en el siglo 21, las complejas redes de comunicación multilingües y multimodales globales representan mucho más que dos códigos monolingües separados, desarrollándose en los sujetos la capacidad de ajustarse a esta dinámica como *un vehículo todo terreno* (García, 2009).

Esta nueva dinámica implica complejos procesos de identificación, ya que las personas involucradas en intercambios comunicativos con ajustes de este tipo son conscientes de las diferentes identidades nacionales y culturales que entran en juego entre los diferentes interlocutores, no pudiendo evitar la evocación de estereotipos que estas situaciones acarrearán (Byram, 2002). Es por eso fundamental posicionarse dentro de lo que se denomina *dimensión intercultural* en la enseñanza de las lenguas, la cual es fundamental para el respeto de las individualidades y para fomentar la igualdad a través de una enseñanza que desarrolle *hablantes interculturales* o *mediadores* (Byram, 2002) que puedan evitar los estereotipos y que sean capaces de desarrollar complejos y múltiples procesos de identificación contemplando las diferentes identidades sociales del individuo. Desarrollar en los alumnos lo que se denomina como *competencia intercultural* es prepararlos para la interacción con personas de otras culturas, respetando las diferencias y valorando los aspectos enriquecedores de estas experiencias.

En el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lengua que forma parte del currículum obligatorio bonaerense, estas implicancias pedagógico-didácticas y político-ideológicas se complejizan aún más en el ámbito de la escuela pública, ya que las redes de representaciones se encuentran mucho más arraigadas y marcadas por la experiencia y el *habitus* (Bourdieu 1990), de la cultura popular. Por otro lado la representación ideológica de poder que se tiene ante la lengua extranjera inglés en estos casos constituye un factor a tener en cuenta, sobre todo en el caso de los alumnos adultos ingresantes que transitan por la experiencia de aprender inglés por primera vez o los que han pasado por experiencias negativas en este espacio, como podemos ver en estos dos extractos de alumnos del CEBAS (Centros Especializados de Bachilleratos de Adultos con orientación de Salud Pública) N° 13 de Florencio Varela:

... es que el mercado te pone el inglés en frente y te abre la boca y te empuja para que te lo tragues, porque es así. (Ignacio)

Había empezado el secundario hace muchos años pero hice hasta que me tocó inglés [...] fue un aula muy grande, muy grande y éramos demasiados y no se entendía y va justo la profe y me nombra... la profe de inglés. Yo no sabía que decir, nada, para venir así y no entender nada, no, no vengo más. (Magdalena)

Es importante tomar en cuenta que, a pesar de estas representaciones y preconceptos que en muchos casos pueden obrar como obstaculizadores de los aprendizajes, la

mayoría de los estudiantes que transitan estas primeras experiencias con la lengua extranjera, tienen construido una concepción positiva acerca del aprendizaje del inglés y su relevancia como aprendizaje significativo en la escuela secundaria para adultos.

Por otro lado, en el Marco General de Política Curricular del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires del año 2007 se contemplan estas consideraciones en el ámbito de la diversidad que la caracteriza cuando se refiere a la política lingüística a adoptar:

Dentro de la perspectiva intercultural, en este Marco se destacan las diversidades lingüísticas y discursivas. En situaciones de aprendizaje y de enseñanza los sujetos utilizan el lenguaje –los textos orales y escritos y la conversación – para construir, ampliar, modificar e integrar conocimientos. No se trata sólo de hablantes/escritores/oyentes/lectores, también son miembros de grupos y de culturas. Las reglas y las normas discursivas de los sujetos comportan significados, creencias, sistemas de pensamiento, es decir, son dimensiones cognitivas que están insertas y se revelan en situaciones y estructuras sociales. Estas prácticas discursivas –configuradoras de pensamiento- son de carácter social y generalmente portadoras de intereses e ideologías del grupo de pertenencia. (Marco General de Política Curricular del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007: 20)

Un ejemplo claro de estos procesos se ve en el primer año del bachillerato de adultos de las escuelas de Enseñanza Media de Florencio Varela, en donde nos encontramos con una gran cantidad de alumnos (especialmente mujeres) pertenecientes a la colectividad Paraguaya, la cual ha sido un componente muy importante dentro de la masa de inmigrantes que han ingresado en estos últimos años a la provincia, especialmente el gran Buenos Aires, trayendo consigo su cultura, sus costumbres y la lengua guaraní, que puede oírse de manera fluida en diversos espacios públicos.

A diferencia del espacio libre de la calle en donde sus hablantes se ven cómodos con sus pares hablando el guaraní, en el espacio de la escuela muchos de ellos no sienten el mismo confort, ya que el dominio del español estándar con la variedad del dialecto rioplatense es el que predomina en las aulas de la jurisdicción. Gran parte de estas estudiantes que deciden retomar sus estudios después de muchos años han llegado a la Argentina con muy poco conocimiento de esta variedad, con la que tienen que afrontar la escolaridad en toda su complejidad, la cual implica también el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; tal como lo expresara una alumna del CEBAS N° 13 de Florencio Varela: «yo soy extranjera, soy paraguaya, y es como si fuese que estoy

aprendiendo a hablar el castellano, y de repente... inglés». Ante esta situación se pueden observar casos en los que estudiantes ingresantes manifiestan esta problemática con el silencio y esa falta de interacción termina siendo un obstaculizador en los procesos de aprendizaje, lo que es peor muchas veces es interpretado como una falta de voluntad de participación y/o cooperación en el trabajo áulico, creando discursos desde la autoridad institucional que simplifican estas complejas situaciones y que tienen un impacto negativo en las trayectorias escolares, sobre todo en los ingresantes, quienes están atravesando una etapa de transición en su biografía escolar que supone un cambio simbólico muy fuerte, tal como lo expresa Terigi en su análisis de las trayectorias escolares teóricas versus las trayectorias escolares reales: «Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria». (Terigi, 2007: 14)

En este marco referencial no se puede dejar de lado la importancia del vínculo entre análisis crítico del discurso y educación. Su articulación se ha trabajado desde diferentes perspectivas disciplinarias que tratan de dilucidar el papel del lenguaje como mediador y factor constitutivo de lo que consideramos la realidad en la educación (Mc Laren, 1998). El objetivo que plantea esta concepción es reconocer una vez más la naturaleza social del lenguaje y su vínculo con el poder y el conocimiento, reconociendo la subjetividad como conformadora de la realidad. Bernstein analiza las formas en que el poder y el control se traducen a principios de comunicación y el modo en que estos principios de comunicación regulan formas de concientización con respecto a la reproducción, por un lado, o a las posibilidades de cambio, por el otro en el marco de las relaciones de poder en diferentes ámbitos, entre ellos el espacio del aula institucionalizado (Bernstein, 1996). Los autores señalan la importancia de profundizar la problematización del lugar complejo del lenguaje en interacción dentro de la relación pedagógica, sobre todo en contextos de diversidad cultural.

Desde esta perspectiva, es necesario dejar de lado una mirada de las culturas como un producto estático: “culture is not closed or static, but always emergent, in relation to the changing historical and social conditions”¹ (Canagarajah, 2014: 8). De este modo es importante comenzar a focalizarnos en sus aspectos procesuales sobre todo en el caso

¹ “la cultura no es cerrada ni estática, sino siempre emergente en relación al cambio histórico y a las condiciones sociales”

de las minorías que deben constantemente desarrollar estrategias de negociación de significados entre sí y con las culturas hegemónicas. Tal como lo señala Canagarajah (2014: 6): «even at the level of smaller domains, cultures are fluid, hybrid, and changing»². Es por eso que, desde su perspectiva teórica, creemos esencial adoptar una mirada *etnográfica crítica* que desarrolle un análisis de los procesos más interpretativo, en palabras de Canagarajah:

Rather than treating culture as a product or knowledge to be defined in advance of cultural analysis, we can more usefully study the practices people adopt to engage in relationships with diverse social groups to negotiate the fluid, hybrid, and emergent forms culture might take in specific interactions³ (Canagarajah, 2014: 10, el subrayado pertenece a la fuente consultada).

En el espacio de la formación docente, en particular de profesores de lenguas, estas consideraciones son claves para las futuras prácticas profesionales en el aula que se impone como una reflexión de las propias experiencias como estudiantes partícipes de esta dinámica diversidad.

Dentro de este estado general de la cuestión el Ateneo es un espacio de socialización, exploración investigativa, lectura y relectura, de hacer uso de la escritura como medio para aprender y organizar lo que se aprende, así como de reflexión sobre los diseños proyectados para el tiempo de residencia, tanto como lo actuado en el aula y la evaluación.

Adherimos a Beillerot en cuanto a que la formación es también el tiempo de la reflexión y esta capacidad reflexiva será la apuesta del Ateneo para todos los actores participantes porque significará la capacidad de reflexión sobre la historia misma y en ella, la formación de cada quién en acto como sujeto, como pedagogo, como enseñante y a la postre como colectivo docente.

Las temáticas de la diversidad cultural en este espacio surgirán de visibilizar elementos y atributos que hacen a la problematización cotidiana del uso de la lengua de la escolarización, el español estándar, en las instituciones destino o en la institución formadora, así como los posibles acuerdos entre instituciones. La idea central es hacer

² “inclusive en el nivel de los dominios más pequeños, las culturas son fluidas, híbridas y cambiantes”

³ En lugar de tratar a la cultura como un producto o conocimiento a ser definido antes del análisis cultural, podemos, de manera más útil, estudiar las prácticas que la gente adopta al involucrarse en relaciones con diversos grupos sociales para negociar las fluidas, híbridas y emergentes formas que la cultura podría adoptar en interacciones específicas.

visibles todos aquellos nudos críticos del acontecer diario de maestros en formación en su recorrido por las escuelas asociadas. Esto permitirá a todos los actores participantes en el Ateneo, exponer y describir prácticas lingüísticas, bucear y releer bibliografía, consolidar decisiones pedagógicas y didácticas, contextualizar el hecho educativo y construir la autonomía profesional para un posicionamiento ético-político reflexivo, en este caso, docentes de 1ª y 2ª lengua en horizontalidad para dar respuesta/s desde la *integralidad* sin fragmentación ni superposición de decisiones de diferentes campos disciplinares.

El ateneo ha tenido y tiene fuerte tradición en la formación de médicos, donde ha quedado atado a la mirada cartesiana de pensar el Ateneo como herramienta del razonamiento clínico para la elaboración de las diferentes hipótesis diagnósticas y por ende, aliado y con una potente sinonimia al tratamiento de “caso”. Sin embargo el Ateneo a la luz del proceso de formación docente conlleva la riqueza de pensarlo con dimensiones tales como:

- Formulación de interrogantes (a las instituciones, a la práctica per se, formadores, co-formadores, contenidos, entre otros), es decir, cobijo de apropiación significativa y a la vez de búsqueda de saberes e información.
- Interdisciplinariedad como ámbito de proyección colectiva del encuentro multidisciplinario porque la lengua como universo, es indisciplinada.
- Enfoque en situación como espacio reflexivo sobre las prácticas de estudiantes en formación.
- Trabajo intra-equipo como espacio de producción y socialización de saberes, sin fragmentación de la práctica y con integridad.

Estos atributos potencian una propuesta de formación docente debe tender a superar prácticas naturalizadas y/o la gramática escolar cristalizada:

Cobijados por uno de los horizontes formativos del Diseño Curricular, el maestro como pedagogo, la apuesta no es otra que ‘leer’ lo que sucede en el aula como espacio social complejo y como condensación de la totalidad del campo educativo, para poder hacer, decir y contar-nos en esa experiencia docente cotidiana. Y el desafío sigue siendo ‘rele-er’ el aula como espacio social complejo y como campo educativo para poder suscitar otras posiciones de sujeto pedagógico: antes que

aferrado a un pasado idílico o a una ‘mitología del orden anterior’ que ya no existe
(Huergo, 2010:8)

Pero también cobijados por otro costado de los horizontes formativos, el docente como profesional de la enseñanza, significa el desafío de comprender la realidad compleja y cotidiana del aula en particular para recrear la educación común y pública en general. Y allí aparecen viejos y nuevos problemas: el reconocimiento cultural de los otros, el posicionamiento del docente, el poder como dimensión político-pedagógica, la consideración de los saberes a enseñar y todo lo que contribuye a la formación de la identidad docente por lo que es un dispositivo en el que se imbrican factores sociales, subjetivos e instrumentales.

Así, proponer el Ateneo de las Prácticas es proponer abrir espacios que develen fantasmas de la cotidianeidad. Los casos a abordar como estrategia de estudio y análisis, representan situaciones problemáticas de la vida áulica. A modo de ejemplo en la etapa preactiva de la residencia suelen plantearse problemas tales como. ¿en qué lugar del DC ubico el ‘tema’ que me dio la profesora?; el maestro me pidió que trabaje con *tal material*, ¿cómo lo incluyo en mi propuesta?; el contenido de “leer literatura lo trabaja la bibliotecaria, ¿cómo hago? Estos casi-dilemas tienen la potencialidad de transformarse en interrogantes sin respuesta en los maestros y por ende, inabordables en las aulas, tales como: ¿qué lugar ocupa el inglés?, ¿qué lugar tiene la gramática en las prácticas sociales del lenguaje? En otro orden de cosas, algo similar ocurre con el lugar que ocupa la gramática en las escuelas: «Como toda historia, ésta también tiene distintas versiones: algunas narran una ruptura tajante y otras pocas juran amor eterno. Las primeras proponen desterrar la gramática del área; las segundas se niegan a reconocer que una enseñanza basada exclusivamente en el sistema no se ajusta a los objetivos que siempre persiguió la escuela» (Otañi y Gaspar, 2001: 108). Por lo tanto, ¿cuál es el lugar de “la norma”?, ¿hay tensión entre conceptos como la falta, el error y la transgresión y *las prácticas del lenguaje*? ¿la enseñanza de qué *lengua* está instituida en las escuelas primarias: ¿el español neutro?; ¿lengua viva?, ¿lengua franca?, ¿lengua estándar? o ¿lengua muerta?; los eventos comunicativos, ¿son iguales o tienen el mismo valor en las distintas comunidades?, ¿qué estrategias se seleccionan a la hora de pensar la lectura y la escritura en las aulas?, ¿cuál es el interés comunicativo de cada propuesta? o ¿qué peso tiene el contexto social en dichas propuestas?, o estas prácticas, ¿se inscriben en el interjuego de lógicas distintas, producto de una diversidad cultural

que atraviesa la relación entre la escuela y la comunidad?, o el aula ¿es un lugar microsociedad de interacción donde se producen y reproducen las formas culturales básicas de una sociedad? Entre otros interrogantes, estas preguntas permiten el aporte colaborativo y propositivo de los participantes, a veces con finales inacabados, dilemas o tensiones, aportando datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo.

El sujeto en la formación inicial es quien toma la palabra, lee y relee, toma la palabra, escribe y reescribe sosteniendo los espacios institucionales que permiten el despliegue del alumno-sujeto para aprender a observarse, interpretarse y por ende, narrarse como sujeto *confesante*, como dice Larrosa (1995) y no como objeto silencioso a ser mirado por sus formadores. Y en simultáneo es sujeto productor de discurso propio.

Por lo expuesto, pensar en nuevos modelos de formación como el Ateneo implica un giro en la manera de enfocar y concebir la formación inicial desde las prácticas, ya que la práctica entonces es fuente y fin de la reflexión y la indagación y la teoría será convalidada, de modo que el proceso no es lineal sino como un camino con idas y vueltas.

Como se dijo, se trabaja con casos reales y se plantea la cuestión de saber cómo organizar en la formación el vaivén que en ocasiones deviene en disputas: entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia, entre la teoría y la práctica, entre las prácticas dominantes, emergentes y transformadoras; por este motivo adquiere relevancia la organización de prácticas, las cuales proveerán de problemáticas al espacio

La teoría se desarrolla a partir de la acción de una manera espiralada: la construcción conceptual da un marco de interpretación de cada situación. Como ya se expresó, el espacio plurívoco de circulación de la palabra se pretextualizará desde el *caso* seleccionado para el continuum reflexivo de análisis, deconstrucción y posterior reconstrucciones. Porque La realidad singulariza y enriquece respecto de lo que la teoría ofrece y no se sustituyen las intuiciones por ideas elaboradas, sino que se promueve la confrontación de los saberes con la realidad. Y ese enmarañamiento permitirá anudar y desanudar prácticas dominantes, emergentes y transformadoras.

En este marco, se alternarán las distintas modalidades de ateneo, según el tiempo propuesto por la residencia:

— `ateneo clínico`, a partir de presentaciones programadas de diferentes casos de problemáticas, se debate la integralidad de complejidades teórico- prácticas que subyagan.

— `ateneos bibliográficos`, a partir de las problemáticas se propone efectuar revisiones, evaluación de artículos, materiales diversos, actualización bibliográfica, etc. en pos del logro de prácticas transformadoras.

El oriente está puesto en instalar una modalidad de trabajo que al decir de B. Bretch, «la duda surja» y se puedan revisar aquellas prácticas escolares dominantes, estereotipadas, adquiriendo siempre el carácter de provisionalidad de acción reflexiva. Por eso es importante una organización en secuencia que pueda incluir: definición de problemática/s de la práctica, agenda y difusión, presentación y contexto situacional y/o manifestaciones, toma de la palabra de los actores presentes, formulación de preguntas, discusión y reflexión, aportes bibliográficos, respuestas provisorias, nuevos interrogantes y acuerdos epistemológicos para posibles intervenciones.

Esto último remite a que...El/la prof. orientador/a o coformador/a ocupa un lugar fundamental en la formación docente inicial. Parafraseando a Prieto Castillo (2000), se podría considerar que a diferencia de los formadores, el maestro orientador tiene la particularidad de estar ubicado en el umbral pedagógico del mundo áulico para constituirse en un mediador pedagógico que promueve y acompaña al residente en esa trasposición del umbral; teniendo en claro que: «Promover y acompañar no es señalar o facilitar. No buscamos hacer fácil nada; para construir el propio ser, apropiarse del mundo y de uno mismo (es decir, aprender) no se le ofrecen a nadie facilidades; se le ofrecen mediaciones, alternativas para orientar mejor su esfuerzo» (Prieto Castillo, 2000:9). Por un lado, emerge una caracterización del orientador/a como una figura que acompaña al/la residente para una mejor comprensión del mundo áulico, con la mediación que significa «un juego de cercanía sin invadir, y una distancia sin abandonar» (Prieto Castillo, 2000:8). Precisamente esa etapa requiere del interjuego de ambos actores para entretejer tanto la identidad personal y profesional de uno y otro, así como fundir sus deseos de enseñar y de aprender.

El saber experiencial docente se construye en un continuum, tal como fuera expuesto. Si bien en dicha construcción una multiplicidad de elementos y variables participan, en este trabajo se ha direccionado la mirada a la etapa de Práctica para hacer foco en la

disponibilidad del yo *sujeto de aprendizaje*, pero en simultaneidad *sujeto en rol docente* en ese trayecto de la formación inicial.

La Epistemología de la práctica se sustenta y sustenta el interjuego del conjunto de saberes movilizados y utilizados en las actividades áulicas. Las prácticas docentes son siempre una zona porosa donde la dualidad teoría - práctica se encuentra y al mismo tiempo se desencuentra en idas y vueltas como en una mixtura de articulación de fuerzas, de matrices y de diversidad de aspectos disponibles del yo-sujeto, que se lee y se escribe. Tal como se ha expuesto, en este trabajo las prácticas docentes son tomadas en actuación áulica. Y es allí donde aflora la articulación de los conocimientos científicos y los saberes temporales, heterogéneos, singulares y situados.

Lejos de sobredimensionar el Ateneo como dispositivo o estrategia, sí amerita reconocer es un espacio que revitaliza la circulación de la palabra, el trabajo cooperativo y la reescritura de la realidad áulica cotidiana; al mismo tiempo, conlleva a ubicar en el centro de las acciones formadoras a los maestros en ejercicio y a los maestros en formación inicial, lo que garantiza una llegada al sistema educativo con un potente posicionamiento ético y político.

Bibliografía

BARBONI, S. (2012). *Postmethod pedagogies applied in ELT schooling: Teachers' voices from Argentine classrooms*. La Plata, Argentine ELT Innovation.

BEILLEROT, J. & al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

BERNSTEIN, B. (1964). «Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias», en P. Garvin y Y. Lastra de Suarez (comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México DF, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis.

BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. Distrito Federal de México: Grijalbo.

BYRAM, M. (2009). «Intercultural citizenship and foreign language education». Documento de internet disponible en < <https://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf> >

Fecha de consulta: 31/8/19

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). «Developing the intercultural dimension in language teaching. Council of Europe, Language Policy Division». Documento de internet disponible en < <https://rm.coe.int/16802fc1c3> > Fecha de consulta 31/8/19

- CANAGARAJAH, S. (2014). «From Intercultural Rhetoric to Cosmopolitan Practice: Addressing New Challenges in Lingua Franca English». Trabajo sin publicar presentado Conferencia la Tercera Conferencia Internacional en Educación Intercultural e Internacional en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades (Agosto de 2014).
- CANAGARAJAH, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007), Marco General de Política Curricular del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- HUERGO, J. (2010). (comp.) «Módulo Enseñar y aprender en tiempos de complejidad», Dirección de Educación Superior, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, D. G. C. y E. de Provincia de Buenos Aires, p. 8.
- MC. LAREN, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- OTAHÍ, L. y GASPAR, M. Del P. (2001). «Sobre la gramática», en Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas*. Buenos Aires: Flacso Manantial, p.108.
- PRIETO CASTILLO, D. (2000), «*La enseñanza en la universidad*», EDICUNC, 3^a edición, pp.8 y 9.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *La condición docente: análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TERIGI, F. (2007). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.» Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- ZEICHNER, K. (2008). «Un análisis crítico de la "reflexión" como concepto estructurante de la formación del profesorado» XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, (Tradução e revisão técnica de JúlioEmílioDiniz-Pereira).