

“EL IDILIO EPISTÉMICO” EXPLORANDO LAS ARISTAS DE LA RELACIÓN RESIDENTE - COFORMADOR

Por Georgina Silioni*
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
gsilioni@yahoo.com.ar

Resumen

El presente artículo corresponde a un trabajo de adscripción realizado en la Cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Artes perteneciente a la Universidad de Rosario, en el cual se exploran algunos aspectos que atraviesan la relación residente- coformador. Es nuestra intención profundizar en este dispositivo de formación por excelencia dado que la incidencia de esta relación abona en la constitución del residente como un profesional de la educación.

Sabemos que la formación pensada como trayecto atraviesa cuatro momentos fuertes, la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. Reconocemos que el mayor impacto recae sobre la biografía escolar y los procesos de socialización profesional (Sanjurjo, 2002).

El residente vivencia su primer proceso de socialización profesional al relacionarse estrechamente con su coformador quien colaborará en la construcción del conocimiento profesional docente de este estudiante.

Palabras clave:

Residente – Coformador – Pensamiento de alteración – Transmisión – Autoridad compartida.

Abstract

This article corresponds to a secondment work carried out at the Department of residence teacher of the career of Sciences of education, Faculty of Humanities and Arts from the University of Rosario, which explores some aspects that traverses the relationship resident-coformador. It is our intention to deepen this device par excellence

* Prof. de Nivel Inicial y Maternal. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNR). Docente de Nivel Superior en el ISP N°16 “Doctor Bernardo A. Houssay” y en Escuela Normal Superior N°36 “Mariano Moreno”. Becaria en la Cátedra de Residencia Docente. Escuela de Ciencias de la Educación (UNR).

given that the incidence of this relationship paid in the Constitution of the resident as a professional education.

We know that training intended as a journey through four strong moments, school biography, initial training, the professional socialization process and professional development. We recognize that the greatest impact falls upon the school biography and professional socialization processes (Sanjurjo, 2002).

The resident experience processes the first process of professional socialization to interact closely with their coformador who will collaborate in the construction of this student's teaching vocational knowledge

Keywords:

Resident – Coformador – Thought of alteration – Transmission – Shared authority.

Capitalizando mi experiencia como becaria en la Cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario y repasando el recorrido realizado en mi trabajo final de adscripción es nuestra intención profundizar en este dispositivo de formación por excelencia dado que la incidencia de esta relación abona en la constitución del residente como un profesional de la educación.

El contacto con residentes y coformadores, escucharlos y observarlos, nos permitió reunir una serie de elementos que apoyados en herramientas teóricas, originó cada uno de los apartados que recorre las facetas de esta relación fundante que signa los inicios en la docencia de los residentes.

Concebimos la formación como búsqueda, como una dinámica que activa en cada persona un proceso de desarrollo individual para encontrar sus propias formas. Implica necesariamente de la existencia de otros, que se constituyen en "mediadores", ya sean humanos –formadores, relaciones y experiencias con otros– o saberes, conocimientos, contenidos, o las temáticas de un programa que apuntalan, constituyendo soportes. La formación es "un trabajo sobre sí mismo", situación que requiere de espacios, tiempos y un distanciamiento con la realidad del quehacer profesional y del sí mismo (Ferry, 1997). Al pensar la formación como trayecto podemos visualizar cuatro momentos fundamentales: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional (tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo) y el desarrollo profesional (Sanjurjo, 2002).

Reconocemos que el mayor impacto recae sobre la biografía escolar y los procesos de socialización profesional, éste último nos remite al proceso en el cual la persona formada desarrolla habilidades y actitudes técnicas relacionadas con la concreción práctica de su conocimiento y simultáneamente se identifica con los valores, creencias y modalidades de aquellos que constituyen sus "otros significativos" (Glazer, 1966).

Davini (2008, p. 111) lo define como “proceso de largo alcance que implica la incorporación explícita e implícita de formas de pensamiento, valoración y actuación en distintos ámbitos sociales”. En términos de la teoría del habitus de P. Bourdieu (1998) puede decirse que en la institución de desempeño laboral se internalizan formas de pensar, percibir y actuar, garantizando así la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Proceso que ocurre a través de las formas de relación social y de las prácticas técnicas, en tanto productos históricos que funcionan como matriz de aprendizaje en los puestos de trabajo, incluso más allá de cualquier aprendizaje formal.

Tanto Vonk (1994) como Bolam (1995) definen los primeros momentos del proceso de socialización profesional como el período puente entre la formación inicial y la permanente que se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Una etapa importante porque el residente debe realizar la transición de estudiante a profesor; por ello surgen dudas y tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve espacio de tiempo, destacándose como características de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo.

El residente vivencia su primer proceso de socialización profesional al relacionarse estrechamente con su coformador y al integrarse a la institución asociada desarrollando tareas de colaboración, moldeando sus formas de pensar, percibir y actuar ya que son espacios en los que éste se encuentra aprendiendo a enseñar en tanto enseña. El interrogante movilizador es cómo desentrañar este proceso para hacerlo visible a los ojos reflexivos del residente.

Coformador y residente se encuentran involucrados en una relación que genera admiración, procesos subjetivantes, aprendizajes, conocimientos, rivalidades y enseñanzas. Todos estos componentes conforman un idilio pero este es un idilio singular atravesado por la episteme como generadora de procesos transformadores. Este es un idilio epistémico.

Presentando el binomio

Pensar la residencia es pensar en un trayecto, esto nos refiere a un recorrido, un camino en construcción permanente, es ubicarse más allá de la idea de algo que se modela, que se puede anticipar o que se lleve a cabo taxativamente respondiendo sólo ciertas normas o reglas. No es un protocolo a seguir sino un itinerario en situación.

Este itinerario el residente no lo recorre solo, se encuentra involucrado en una situación de acompañamiento, caminando sus prácticas junto a su formador y coformador. La residencia es un camino que se recorre y se construye en ese recorrido.

Una mirada oblicua nos permite atravesar ese recorrido y dar diferentes énfasis a los componentes de este binomio residente - coformador. Una mirada

oblicua que entienda a la residencia en el interjuego del tiempo: entre pasado (biografía escolar), presente (socialización profesional) y futuro (desarrollo profesional), lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender la residencia en términos de una suma de tiempos, hechos, acreditaciones. Ni en perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de lo inalcanzable, casi irreal. Ni en presentes desligados en los cuales el apremio y el riesgo parecen ser dos rasgos corrientes.

Es necesario aclarar que el recorte o focalización sobre algunas cuestiones propias de la residencia en sus distintas dimensiones nos obliga por momentos a sostener un abordaje que, haciendo eje en el presente, historiza ese proyecto de desarrollo profesional capitalizando el valor de su historicidad como proceso.

Resulta imperioso delinear algunos parámetros para posicionarnos respecto a cada integrante de este binomio: residente y coformador.

Si nos preguntáramos qué es un residente seguramente surgirían una serie de características desordenadas que lo definirían, pero es Perrenoud (2001) quien nos ayuda a ordenarlas para lograr una imagen más clara del residente.

Y parafraseándolo podemos decir que el residente se encuentra entre dos identidades aún es un estudiante, pero abandona este rol para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones.

Su gestión del tiempo para planificar, dar clases, corregir trabajos prácticos, solucionar imprevistos, no es muy segura lo que provoca tensión y fatiga.

Necesita mucha energía, concentración y tiempo para resolver situaciones pedagógicas que su coformador desarrolla como una rutina más.

Además le resulta dificultoso controlar el distanciamiento entre sus planificaciones y la puesta en acto de las mismas.

Respecto al componente que resta en este binomio, el profesor coformador:

"Es aquél que recibe residentes en los grupo-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y que realiza el seguimiento individualizado de la formación "en terreno" de los futuros docentes. En general es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes en sus clases" (Foresi, 2009, p. 224). Perrenoud (2001) denomina a los coformadores "*profesores de terreno*" y conceptualiza su papel desde la autonomía profesional. No los considera auxiliares dóciles de los formadores, sino que piensa que deben encontrar su espacio en el dispositivo de la formación, lo que implicaría que estén asociados a los objetivos del proyecto de cátedra respecto al proceso de formación del residente, pero que a su vez gocen de la posibilidad de aportar sus propios enfoques a dicho proceso.

Los Lineamientos Nacionales Curriculares para la Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación y del Instituto Nacional de Formación Docente (2007), reconocen esta función en varias oportunidades, denominándolos "profesor orientador" y estableciendo que su presencia en este proceso no sólo

afianzará la formación en las prácticas, apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes sino que también puede facilitar el desarrollo profesional de los profesores. Este documento identifica como funciones propias de este profesor: favorecer el aprendizaje del rol docente, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar nuevas experiencias pedagógicas y sistematizar los mecanismos de análisis de la propia práctica.

Ahora bien, queda planteada una controversia que reconoce la necesidad de una capacitación para ejercer activa y significativamente este rol por un lado, mientras que por el otro lado es marcada la ausencia de un estatuto específico para realizar esta actividad.

El docente coformador es quien brinda el ámbito áulico para las prácticas pedagógicas de los futuros docentes. Es quien tiene la tarea de ceder su lugar. Esta acción no es simple porque implica poner en juego una decisión subjetiva. La relación intersubjetiva que se produce en la triangulación educativa se tiene que acomodar a algo nuevo, el residente ingresa esperando ocupar ese lugar que hasta el momento lo sostenía el docente a cargo de la cátedra.

María Fernanda Foresi (2009) sostiene que el perfil identitario de los profesores coformadores implica asumir que su tarea se maneja en dos planos: uno por delegación, que corresponde a la participación en el logro de los objetivos de la formación del dispositivo con el cual colabora y otro vinculado al proyecto personal de la formación profesional.

Del pensamiento de alteración al pensamiento crítico-reflexivo

Con frecuencia nos hemos preguntado: si hay un pensamiento que favorezca la relación del coformador con el residente.

Un pensamiento cuyo uso implique ponerlo al servicio de la práctica del residente, que lo ayude a traducir en un pensamiento profesional aquél conocimiento específico que trae consigo, que le permita alterar lo dado, lo hecho automatismo. Es decir que lo ayude a entender que aquello que ve como un acto reflejo del coformador en sus clases es una acción pensada y reflexionada pedagógicamente. Un pensamiento que abra camino al pensamiento crítico - reflexivo.

Un pensamiento que brinde sentido a la relación residente y coformador, que les permita pensar y pensarse, que toque las prácticas y la experiencia misma. Un pensamiento que dé lugar a un proceso de configuración al que residente y coformador se sometan cuando piensan en la residencia. Ese pensamiento que altera, que da lugar a otra cosa que conmueve las prácticas para ambos integrantes de este binomio pedagógico.

En todo acto de aprendizaje encontramos presente al pensamiento y el espacio que protagonizan coformador y residente no es ajeno a ello, por eso

podríamos decir que el pensamiento que debería habitar en este lugar es uno en particular.

Entendemos al pensamiento como uno solo, no pensamos por un lado inteligentemente y después, como si cambiáramos de carril, pensamos simbólicamente. El pensamiento es como una trama en la que la inteligencia sería el hilo horizontal y el deseo, que permite el movimiento subjetivo, el hilo vertical. Al mismo tiempo se dan la significación simbólica y la capacidad de organización lógica (Fernández, 2002).

Avanzamos un poco más y decimos que el pensamiento no sólo es un ejercicio de abstracción intelectual, sino de alteración de lo dado. A aquél movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo ya dado, problematiza lo evidente, interroga, liga lo desligado en el mismo momento de la acción que no es completamente previo a ella, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo; es fundamental este movimiento si consideramos los momentos pre-activo, activo y pos activos de la clase.

Diríamos que este pensamiento es el pensamiento de alteración (Nicastro, 2009) que permite ver, escuchar y percibir la acción educativa de otro modo. Este pensamiento de alteración no admite líneas divisorias entre sabios e ignorantes, expertos y tutelados; sino que inaugura el espacio entre sujetos en posiciones diferenciadas entre residente y coformador.

Quien acompaña al residente despliega un pensamiento entre él mismo y aquel, construyendo un espacio para promover un pensamiento en común en torno a un objetivo en común: reflexionar sobre un modo de enseñar, un contenido, una forma de organizar estrategias didácticas, etc., implicándolo.

Por lo tanto, el pensamiento que se daría entre el residente y el profesor de terreno o coformador no sería propiedad exclusiva de éste, sino de ambos, es un hilo conductor que establece el espacio en el cual el residente se irá apoyando, para mirarse a sí mismo, mirar a sus alumnos, desplegar acciones pedagógicas y reflexionar sobre sus prácticas áulicas.

Así el residente no se encontraría desamparado sino sostenido y autorizado por su profesor de terreno, quien fijaría puntos de referencia comunes no de manera estática y atemporal sino dinámica e históricamente situados. Este profesor de terreno presta su pensamiento para que el residente inscriba allí lo propio.

Esto es, formar desde el inicio docentes capaces de aprender con la experiencia, de sentirse autorizados para utilizar las herramientas brindadas por su coformador, para reflexionar sobre lo que desean, planifican, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. Si la investigación nace de la incertidumbre y de las ausencias, de lo que no está completo, el tiempo histórico del residente demandará el trabajo de un pensamiento que amparado en los puntos de certezas, brindados por el co-formador, autoricen la exploración de lo desconocido.

Pensamos para existir, diría el padre de la filosofía moderna (Descartes). Pensamos para hacer lugar a las pérdidas, diría el padre del psicoanálisis (Freud). Pensamos para reflexionar sobre nuestras acciones pedagógicas y mejorarlas, diría el co-formador.

La transmisión transformadora

En términos de relación residente - coformador nuevamente vale la pena reconocer que la residencia es para los estudiantes un recorrido que va tomando forma, posicionando, de esta manera, a los profesores de terreno en un lugar de sostenedores de un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio. Es decir que, estos espacios podrán ser reveladores y develadores de lógicas propias de las prácticas áulicas.

Para reconocer el potencial analizador de este espacio, la cátedra de Residencia, realiza el ejercicio junto a los residentes de tomar las propias prácticas de enseñanza como objeto de análisis, lo que favorece el reconocimiento del rasgo formativo de la residencia. Pero este tipo de ejercicios, en algunas oportunidades, pasan desapercibidos por el residente al realizarlos con sus coformadores.

Si en lugar de tratarse de un dispositivo en el cual alguien hace o fabrica a otro, se tratara de un lugar que intermedia para que el otro se forme, haga experiencia en términos de Larrosa (2003), será porque está habilitado como espacio de transmisión.

Al decir transmisión nos referimos a un proceso de pasaje, donde unos aparecen en lugar de pasadores y en otros en lugar de quienes reciben una herencia, la que los antecesores legan a quienes lo suceden... repetir los legados, mantenerlos como piezas de museo que no aceptan nuevas formas, pueden ser una opción (Nicastro 2009, p. 97).

En esta formación la transmisión es una de las ideas que la sostiene, que la define. No sólo se transmiten conocimientos o modos de hacer, también se transmiten cultura, tradiciones, historias. Y el mayor desafío del coformador será aceptar que aquellos residentes que reciben ese legado, lo modifican, lo amoldan, lo transforman, en parte para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo reciba. La vida cotidiana de la residencia, sobre todo los momentos de encuentro con la práctica, son un analizador para ver cuánto de esto ocurre y cómo.

La transmisión de la que aquí estamos refiriéndonos, es un legar, un decir, un portar, un llevar en parte y sólo en parte, donde es evidente que lo recibido requiere ser modificado para que cada uno pueda inscribirse en las vicisitudes

de la residencia que le tocó recorrer. Por lo tanto los cambios y las alteraciones no tienen que ver con la deslealtad ni con la traición, ni con el abandono ni la indiferencia. Visión recurrente de algunos coformadores o residentes cuando consideran que la experiencia ha fracasado debido a desatenciones entre el vínculo residente y profesor de terreno. Percepción de fracaso que se anularía al momento de reconocer que los caminos que cada uno sigue, en su formación profesional docente, no son exactamente iguales a los de quienes nos precedieron.

Dirá Hassoun (1996) que la "transmisión lograda" ofrecerá a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permita abandonar el pasado para mejor reencontrarlo. Justamente porque se anticipa que el camino de cada residente no será exactamente igual que el de otros residentes, ni incluso al de su coformador. Tendrá otros obstáculos a los que será necesario ofrecer márgenes de movimiento y capacidad de preguntar, para llevar adelante ese recorrido.

Dice Cornu (2005, s/p)

(...) la transmisión ocurre sólo cuando soslaya cualquier tentación de omnipotencia y tiene que ver con los lugares. No con los lugares a tomar sino con aquellos a los que llegamos cuando nos toca el turno, el azar y por tiempo limitado. Palabra presente y narración precisa de lo que fue, bordeada por la sombras y las atentas claridades del silencio, toda transmisión supone primero, admitir como ley común en soledad y solidaridad su propia finitud.

Es así, que el acto de la transmisión, aquél que pone en movimiento un recorrido anterior, la biografía escolar del residente y del coformador es capaz de construir una residencia en singular y un sujeto de esa residencia no definido como un ser incompleto o deficitario, necesitado de ser tutelado, necesitado de infinitas explicaciones. Por el contrario el trabajo de la transmisión pone en manos del residente las herramientas de la escritura de su propia residencia.

La autoridad compartida

Tomando el apartado anterior como punto de partida pensamos que habría que reconfigurar la categoría de autoridad pedagógica para que esta transmisión se lleve adelante.

En este dispositivo pedagógico, el coformador debe ceder su espacio mientras que el residente debe asumir ese espacio que hasta el momento pertenecía al docente a cargo de la cátedra, encontraríamos aquí una tensión importante en la construcción de esta autoridad.

Si nos remontamos al significado del vocablo autoridad encontramos que su origen en latín (auctor) significa: aquél que causa o hace crecer, por lo tanto fundador, autor. También proviene del francés antiguo (de raíz angère) que

significa incrementar. En las dos acepciones se lo entiende como una fuerza exterior que provoca algo, instituye un cambio.

La autoridad no sólo impone sino también autoriza da permiso, nos da la palabra, sanciona como válido o legítimo. Esta es la autoridad a la que hacemos referencia. De este modo despegamos a la palabra autoridad de su asociación legendaria con el autoritarismo. Tendríamos que pensar el ejercicio de la autoridad pedagógica como el trabajo que se despliega dentro de este binomio pedagógico durante la residencia. Allí dos sujetos diferentes, en distintos momentos de sus vidas académicas se encuentran, se asocian, se interpelan el uno al otro, se convocan en un mismo espacio en torno a algo en común.

Residente y coformador forman parte, de esta manera, de un mundo que los coloca paradójicamente en relación de igualdad, en el ejercicio de la autoridad pedagógica ante el grupo-clase y en una diferenciación de lugares que hace posible la transmisión. Aquello que los distingue hace que la autoridad pueda ser ejercida, que su posición no se diluya en un reflejo poco habilitador, que la disparidad subjetiva entre ambos garantice un trabajo por hacer.

Encontraríamos la contención teórica de lo antedicho a través de la categoría acuñada por Sandra Nicastro (2009) de "*autoridad igualitaria*" para dar cuenta de la paradoja de esta posición que organiza una relación subjetivante.

Sin el reconocimiento de la igualdad entre ambos en tanto sujetos de palabra, el proceso de formación se transforma en una imposición que convierte en inferior al residente o subestima sus capacidades para sostener el lugar inamovible de saber - poder de su coformador.

Pero sin la diferenciación de lugares, el proceso formativo pierde significatividad, corre el riesgo de no generar el trabajo necesario para que el residente se transforme, se cuestione a sí mismo, aprenda, se subjetive profesionalmente, se inicie en la constitución de su identidad profesional.

Tanto en uno como en otro caso, la autoridad pedagógica, ese hilo conductor que reúne sutilmente a residente y coformador, ese lugar habilitador de la palabra y la reflexión profesional puede verse vulnerada.

La actualización de la igualdad (1) hace lugar a la palabra de quien está aprendiendo, en este caso, el residente que a su vez sostiene la posición del coformador. La diferenciación de lugares es la garantía de que las palabras y el saber pedagógico del profesor de terreno no se pierdan, sean recuperados por el residente para transformarse (Rancièrè, 2003).

A modo de cierre

Es indudable que el paso de un coformador por la vida de un residente no pasa desapercibido. Es una experiencia que determina un antes y un después. Pero también cada profesor de terreno deja otras huellas en el residente, marcas imperceptibles en la identidad profesional en ciernes de este residente.

En algunas ocasiones en un tiempo fuera del tiempo de residencia, algo de lo que circuló dentro de ese espacio atraviesa al residente y cobra corporeidad en el docente principiante, haciéndose presente en una estrategia, en una palabra del discurso pedagógico, en una reflexión, es la huella de su coformador.

Podríamos decir entonces que la residencia tiene tiempos lógicos, no cronológicos, si bien presenta un período de aprendizaje con un principio y un final dentro del calendario académico, no necesariamente esa etapa de aprendizaje culmina allí. Siempre se reedita a lo largo de la vida profesional.

El residente demanda de su coformador una mirada que lo sostenga emocionalmente para apuntalar de este modo su proceso de aprendizaje y no transitarlo en soledad.

Necesitará, además, que le abra las puertas de su clase para que haga experiencia, que lo habilite como autoridad pedagógica, que facilite la construcción del conocimiento profesional y que participe en el análisis de sus prácticas para que el error lejos de ser denostado promueva un nuevo aprendizaje.

La tarea más compleja que le resta al coformador es iniciar al residente como un docente reflexivo y crítico de sus prácticas.

Un docente reflexivo y crítico, necesita no temer a la transformación, al cambio superador, por esto el pensamiento de alteración es útil como camino previo al reflexivo. Como pensamiento que altera un estado dado, entrena al residente para asumir riesgos y afrontar los cambios. El pensamiento de alteración piensa el cambio mientras que el reflexivo va más allá y lo lleva al acto.

Todo este accionar convierte al profesor de terreno en uno de los engranajes fundamentales de la formación docente. Es esa mirada coformadora la que favorece, como sostiene Altet (1994) a la construcción del profesionalismo.

Este no es un cierre, sino una propuesta para abrir debate, esta es una manera de mirar la relación residente - coformador absolutamente cuestionable y discutible. Sólo planteamos una búsqueda, sabiendo que esta profesión nos implica en un buscar permanente ya que no existen en educación ni recetas magistrales ni verdades absolutas.

“Busquen la verdad y no la encontrarán, golpeen la puerta
y ella no la abrirá, pero esa búsqueda les será útil
para aprender a hacer [...]”

*Joseph Jacotot.
Mélanges phothumes.*

Notas bibliográficas

- (1) Seguimos la concepción de igualdad trabajada por Rancière, como principio, la igualdad que se despliega en cada acto y el trabajo a realizar en su actualización. Si una parte de la desigualdad, instaura un lazo desigual que la confirmará una y otra vez.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Cornú, L. (2005). "Lugares y formas de lo común". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Foresi, M. F. (2009). "El profesor conformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?" En Sanjurjo, L. (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Glazer, M. (1966). "El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas." *En Revista Latinoamericana de Sociología* Vol. II, N° 3, noviembre 1966, Chile.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Leartes.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Morín, E. (2005). *El paradigma perdido*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2005). "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia" en Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L., Kahan, G., Hernández, A. M., Alfonso, I. & Hernández, C. (2010). Proyecto de trabajo. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Ciencias de la Educación, Cátedra de Residencia Docente.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.