

Saberes, sentidos y representaciones sobre la enseñanza del teatro en la escuela media. Dispositivo de reflexión para profesores de teatro de la Escuela Secundaria Rionegrina.

TARRE, Gala. Universidad Nacional de Río Negro, galatarre@yahoo.com.

ACEVEDO, Elizabeth. eli.acevedo@yahoo.com. Universidad Nacional de Río Negro

CALFINAO, Daniel. Universidad Nacional de Río Negro. labriedan@hotmail.com.

MISISCHIA, Bibiana Mischia. Universidad Nacional de Río Negro. bmischia@unrn.edu.ar

Eje: Construcción de conocimientos y saberes, Tipo de trabajo: ponencia

a

Palabras claves: saberes, dispositivo de reflexión, enseñanza del teatro, profesores de teatro, escuela secundaria

› **Resumen**

La siguiente investigación, se centra los procesos de profesionalización docente de profesores de teatro de la escuela media, colocando en el centro de la formación a los saberes de la experiencia de los docentes, construidos en la relación con otro, en la relación docente/alumno; donde la experiencia es un proceso de aprendizaje en el que se diseñan recursos propios que se utilizan en diversas situaciones y también son un movimiento de subjetivación de la vivencia, en una relación con uno mismo. Este proceso se da en el marco de la incorporación del teatro como materia específica, a partir de la reforma reciente de la escuela media en la provincia de Río Negro, en un contexto más general referido a la reciente aparición del teatro en la educación obligatoria en nuestro país. Esta situación fue trascendental para la revisión y la reflexión acerca de ¿Qué se debe enseñar en las clases de teatro? Uniendo las preocupaciones en torno a los procesos de profesionalización docente, con la intención de recuperar los saberes, sentidos y representaciones sobre la enseñanza del teatro en la escuela media por parte de los docentes, se implementó un dispositivo de reflexión para develar los sentidos allí presentes, posibilitando la reflexión sobre la práctica, que nos da la oportunidad de cuestionarla y desde allí modificarla.

En este proceso han surgido diferentes interrogantes ¿Qué saberes construyen los profesores de teatro de la ESRN sobre su práctica? ¿Las preocupaciones de los profesores en el contexto de la reforma educativa

cómo dialogan con el lugar de las artes en la escuela media y especialmente el teatro? ¿En qué medida el dispositivo de reflexión propuesto posibilita la revisión de la práctica docente a través de la experiencia compartida? ¿Qué elementos de dicha práctica se explicitan, resignifican y/o ponen en cuestión?

› ***Desde dónde partimos y que nos preguntamos***

La profesionalización docente ha sido un tema complejo y controvertido, aunque más allá de los diferentes formatos sostenidos en las políticas públicas de turno, podría acordarse que la formación es una pieza central en la posibilidad de transformación de las prácticas educativas. Las nuevas tendencias de desarrollo profesional se enfocan en la reflexión sobre la práctica, la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje colaborativo entre pares y el acercamiento a las necesidades y escenarios del desempeño docente. Ello coloca en el centro de la formación a los saberes de la experiencia de los docentes, distintos a los conocimientos académicos, recuperan la dimensión de la práctica profesional; construidos en la relación con otro, en la relación docente/alumno; donde la experiencia es un proceso de aprendizaje en el que se construyen recursos propios que se utilizan en diversas situaciones y también es un movimiento de subjetivación de la vivencia, en una relación con uno mismo. Si nos referimos a la formación de profesores de teatro, se suman elementos específicos derivados de su historicidad y construcción como campo de conocimiento, en un marco más amplio que es el lugar de las artes en la escuela. Eisner (1998:98) escribe en su libro *La escuela que necesitamos*, “cuando pensamos en las artes no sólo como objetos que brinda placer sino como formas que desarrollan destrezas mentales y aumentan la comprensión, su significación como parte de nuestros programas educativos se hace evidente [...] diferentes formas de arte me sitúan de distintos modos en el mundo” El teatro y la educación pueden ser espacios de reproducción y transformación social, en este último sentido la potencia de reinventar la realidad del teatro, posibilita en el espacio educativo la reflexión sobre sí y el mundo, jóvenes que estén en procesos de búsqueda personal y construcción social significativa, en contextos inciertos y complejos. “La educación teatral resulta un espacio estratégico para contribuir con sus aportes a la formación de los sujetos dentro del contexto contemporáneo” (Trozzo: 51) La enseñanza del teatro en la escuela y sus efectos podría decirse es un hecho reciente a nivel mundial, nacional y provincial, la primera implementación a nivel nacional fue en el año 1994 con la Ley Federal de Educación, en nuestra provincia se ha incorporado como parte obligatoria de la curricula en la última reforma de la Escuela Secundaria Rionegrina, por otro lado también es reciente la formación de profesores de teatro en la Universidad Nacional de Río Negro. Estos sucesos han generado dos situaciones: estudiantes del profesorado han ingresado a dar clase sin finalizar su formación y surge la incorporación de profesores cuya experiencia se ha conformado en su ejercicio profesional como actores o actrices o en la formación de actores, generalmente sin formación pedagógica.

Estas condiciones de contexto nos han llevado dentro del Profesorado de Teatro de la Universidad de Río Negro por un lado a interrogarnos sobre los sentidos de la tarea de educar para los profesores de teatro, las representaciones que se construyen en torno a la enseñanza teatral en la escuela media, en un contexto de reforma de las políticas provinciales en dicho nivel. Por el otro a asumir la responsabilidad que tenemos como Universidad Pública en promover espacios de formación que posibiliten recuperar los saberes de los propios docentes, desde una disciplina que tiene la potencia de la transformación de los formatos escolares tradicionales y de la escuela media en su conjunto. En este marco se han propuesto diferentes actividades de formación profesional referidas a la Pedagogía Teatral, tanto para el cuerpo de docentes de la Universidad, como a quienes ejercen la docencia en las escuelas. Con estos últimos se lleva a cabo un Grupo de Reflexión, que busca desde la experiencia grupal la posibilidad de reflexionar en torno a su práctica docente, como profesores de teatro en la escuela media, sobre lo que hacen y cómo lo hacen. En este proceso han surgido diferentes interrogantes ¿Qué saberes construyen los profesores de teatro de la ESRN sobre su práctica? ¿Las preocupaciones de los profesores en el contexto de la reforma educativa cómo dialogan con el lugar de las artes en la escuela media y especialmente el teatro? ¿En qué medida el dispositivo de reflexión propuesto posibilita la revisión de la práctica docente a través de la experiencia compartida? ¿Qué elementos de dicha práctica se explicitan, resignifican y/o ponen en cuestión?

› ***Algunos interrogantes en torno al arte y el teatro en la escuela media, desafíos de la Reforma de la Escuela Secundaria Rionegrina***

La reforma mencionada propone un modelo de enseñanza y aprendizaje flexible que promueve la multialfabetización basada en un diseño curricular por áreas de conocimiento que posee tanto un aspecto disciplinar, como interdisciplinar y multidisciplinar. Esta organización requiere la construcción de propuestas pedagógicas conjuntas y colaborativas que despliegan la complejidad de acto educativo, en tanto implica transformaciones disciplinares, en las estrategias de enseñanza y en definitiva una revisión del propio lugar como docente. Esta propuesta abre a nuevos interrogantes ¿Cómo se trabaja de manera interdisciplinaria? ¿Cómo se capta el interés y se motivan a los estudiantes? ¿Cómo se logra la adquisición de los saberes propuestos de forma interrelacionada y que, al mismo tiempo, respondan y acompañen una trayectoria que contemple la biografía particular de cada estudiante? ¿Cómo se trabaja conjuntamente con el par de forma interdisciplinaria? ¿Cómo se articulan y organizan los diferentes contenidos disciplinares en función de objetivos que integren tanto los intereses pedagógicos de los docentes como los intereses de los alumnos? ¿Cómo arribar a una serie de conceptos comunes que

permitan formular un proyecto de aula interdisciplinario? ¿Cómo se articulan y organizan los diferentes contenidos disciplinares en función de los objetivos del teatro como disciplina específica y de los saberes comunes al área artística?

El Diseño Curricular de la ESRN expone sobre el valor de la enseñanza lo siguiente: “Si se piensa la enseñanza desde la concepción de conocimiento que atraviesa a los sujetos y emociones, se potencia su característica comunicativa y ciudadana. Formar sujetos que sepan comunicar, expresarse y defender sus ideas, es garantizar ciudadanía que perdura en la medida en que atraviesen el plano emocional”. (D.C; 2017)

Como hemos mencionado se comienza a implementar en este proceso de reforma la incorporación del teatro como materia específica, lo que llevó algunos de los interrogantes que estaban circunscriptos a los espacios de formación de los profesores de teatro de la Universidad de Río Negro o en algunas experiencias escolares aisladas, hacia el interior de la escuela media ¿Que aporta la educación artística? ¿Qué se enseña en las clases de teatro? El arte nos permite problematizar el entorno y a nosotros mismos y así, en su obra Chapato (2013), nos propone revisar el lugar del arte “¿Qué significa hoy día, la enseñanza de las artes?”(Chapato, p.38).

La educación artística se incorpora en el ámbito social y cultural de las instituciones educativas, posibilitando desde su especificidad proyectar estrategias políticas, sociales y culturales, y así a través de la reflexión mutua entre estudiantes y profesores se puedan plantear opciones para una reconstrucción del medio social y modificar positivamente la desigualdad presente. Ahora bien, el teatro como un arte específico tiene la particularidad de ser una reunión de cuerpos presentes y vivos en un mismo territorio y en un mismo espacio temporal: un convivio. Podemos afirmar entonces que el teatro no ha dejado de ser un acontecimiento ceremonial que tiene un valor profundamente emocional y ético por parte de los que participan, ya que las personas deciden asistir a una función sabiendo que hay ciertas normas que respetar, por ejemplo, apagar los celulares o hacer silencio durante la función. Este convivio que se da entre las personas en cada función es inédito. El teatro es el arte aurático por excelencia, ya que no hay reproductibilidad. Ahora bien ¿por qué es importante el teatro en las escuelas? Sin lugar a duda, esta es una de las discusiones que se vienen generando y se van a seguir dando a través del tiempo. Creemos necesario reconocer estas particularidades del teatro en las escuelas partiendo del concepto de convivio, los estudiantes tendrán que comprometerse con la asistencia a clases, ya que es fundamental la participación de los cuerpos presentes para lograr un trabajo cooperativo, utilizando diferentes herramientas lúdicas. Afirmamos que a través de la misma se puede desarrollar tanto herramientas cognitivas, expresivas que ayuden al estudiante a formarse como sujetos autónomos. Desde lo que se propone en el diseño curricular, hasta en las discusiones entre los colegas profesores del área artística estas preguntas y tantas otras son familiares en las charlas que se pueden dar en la sala de profesores. A

pesar de esto, el tema no es tan sencillo para dar respuestas. Hay otro elemento central en esta construcción, en palabras de Chapato (2015) “¿Qué visión del teatro tienen los profesores de teatro? ¿Qué visión, qué alcance del objeto están llevando adelante, están mostrando, están señalando a los estudiantes? ¿Qué recorte del inmenso repertorio de formas de presentación dramática, de celebración de la dramaticidad es seleccionado como posibilidad de acceso, de conocimiento, de producción y disfrute? En palabras de algunos de los estudiantes del Profesorado en Teatro de la Universidad ¿Que enseña el profesor de teatro? ¿Es posible transferir los componentes de la enseñanza actoral al espacio de la escuela? ¿Qué representaciones sobre el saber específico del teatro circulan en la escuela? Teatro ¿diversión vs. aprendizaje? Aparecen diferentes concepciones en torno al lugar del teatro en la escuela, desde los propios profesores de teatro, una de ellas se centra en enseñar a actuar formando actores y actrices como lo señala Ester Trozzo en las entrevistas realizadas a integrantes de la Red Nacional de Profesores Dramatiza “Hay que enseñar a actuar, despertar vocaciones e iniciar en el mundo del trabajo artístico”.(Trozzo, pág. 84) Por otro lado Ana Núñez expresa en el diseño curricular lo siguiente “Cuando nos convocaron a poner en práctica nuestro proyecto, teníamos como uno de los objetivos principales brindar un espacio en el que los chicos pudieran sentirse cómodos. De alguna manera, desbaratar la disciplina áulica al proponer trabajar en ronda, poner el cuerpo en movimiento y jugar ... al taller lo encaramos desde el juego, confiando en el valor de la experiencia lúdica para perder el temor a la exposición, lograr la desinhibición y la apropiación de contenidos propios del lenguaje mediante las vivencias comunes y la reflexión compartida.” (Núñez, pág. 11) En este marco es relevante generar un espacio de diálogo entre los colegas y los estudiantes, compartiendo inquietudes y aciertos para formar entre todos la educación que nos debemos desde siempre. Que el arte sea valorado y consolidado como un conocimiento indispensable para todos los ciudadanos es nuestro trabajo como docentes, hay que empezar o seguir fortaleciendo los vínculos entre los sujetos de una manera expresiva, crítica y con un fuerte compromiso en la práctica docente y en el día a día.

El dispositivo de formación. Grupo de Reflexión de Profesores de Teatro de la ESRN.

Cómo decíamos el ejercicio profesional de la docencia teatral muestra una complejidad creciente, la incorporación del teatro en la enseñanza obligatoria, junto a otras disciplinas artísticas, el teatro en la enseñanza sociocomunitaria, un trabajo articulado con otros profesionales, van construyendo un campo propio de saberes, configuraciones teatrales que se construyen en un tiempo histórico y social. Consideramos que la transformación de las prácticas docentes que se construyen en la cultura escolar, con las respectivas representaciones acerca de qué aporta el teatro en la escuela, se basa en la modificación de las relaciones pedagógicas. Para ello es necesario explicitar las formas de pensar y actuar, interrogarse en torno a cómo se han construido, poner en diálogo los saberes pedagógicos que se conformaron en la propia biografía, en las biografías institucionales y en los procesos socio histórico a los que se hacía referencia.

El campo profesional nos lleva a la toma de decisiones inmediatas, a una reflexión en la acción, para develar los sentidos allí presentes, es necesario un dispositivo que permita reflexionar sobre la práctica, que nos da la oportunidad de cuestionarla y desde allí modificarla. Recuperar en ese espacio compartido los saberes construidos en la experiencia, permitiría problematizar las representaciones que poseen los propios profesores sobre sus prácticas y sobre la enseñanza del teatro en la escuela media. Partimos de la concepción de dispositivo de formación planteada por Marta Souto (1999) como un artificio instrumental complejo “constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado”. Entre otros, sus componentes son: la finalidad; la institución que convoca; las personas; los espacios; los tiempos; el interjuego entre arte, técnica y teoría; las estrategias. Para esta autora, el dispositivo plantea un predominio técnico, pero sin desatender otras dimensiones y dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, entre otras particularidades, el dispositivo pedagógico tiene un carácter de organizador técnico porque “...organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para sus instalación. Pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal”

Con este marco consideramos que el dispositivo Grupo de Reflexión, propicia la escucha necesaria, para dar lugar a los interrogantes, a los temores y angustias, a la búsqueda de diferentes e inacabadas respuestas, “que recuperen las asignaciones de sentido y significado que operan y se entranan desde las interacciones y los intercambios simbólicos” (Barco: 14)

Dentro de los Grupos de Reflexión, encontramos diferentes formatos, hemos definido encuadrar la actividad como Grupo T. De acuerdo a Gibb, Bradford y Benne (1975), se puede definir al mismo como

un grupo relativamente inestructurado en el cual los individuos participan para aprender. Este aprendizaje está enfocado a cada individuo, en las relaciones interpersonales, y en los mismos procesos del grupo. Uno de sus propósitos es capacitar a las personas para comunicarse entre ellas. A su vez como lo expresa el mismo Gibb “El Grupo T cumple con el objetivo sustancial y a la vez metodológico de desarrollar sensibilidad y técnica”(Gibb:1975; 33). Mediante el análisis de la dinámica del grupo se aprende acerca del proceso y de su evolución, por eso, el desarrollo y los problemas de cambio individual y grupal constituyen una parte del contenido del aprendizaje construido. El aprendizaje es una tarea conjunta, que resulta difícil y produce ansiedad, y en la cual la motivación para aprender surge del compromiso emocional de los miembros. El grupo de reflexión es un espacio de contención compartido por personas a la que le suceden cuestiones similares. “El hecho de observar a otros que trabajan en problemas similares a los propios estimula las ideas para el mejoramiento de la propia conducta” (Gibb: 1975; 31). La conversación moderada por el coordinador ayudará a profundizar y ahondar los planteos, con el fin de cerrar cada encuentro llevándose algo positivo, como tal vez descubriendo algo nuevo. El Grupo de Reflexión se orientó a profesionales que trabajan o han trabajado como docentes de teatro en la ESRN, propiciando el intercambio de experiencias relacionadas a sus prácticas pedagógicas, centrado en la construcción de la identidad profesional, más que en las decisiones pragmáticas técnico instrumentales.

El desarrollo de la propuesta y primeras reflexiones

Definida la metodología, la convocatoria para la conformación de los grupos se realizó a través de los medios de comunicación habituales de la Universidad, su página web e información en Redes Sociales y las Supervisiones de la Escuela Media. Los encuentros iniciaron en el mes de mayo se realizan cada 15 días, con una duración de 1 hora aproximadamente, y cuenta con la participación de 6 profesores de teatro, junto a la coordinación y dos observadores.

A medida que vamos transitando este dispositivo, nos encontramos con algunas singularidades que hace que reflexionemos sobre su características. Una de las cuestiones que enseguida nos llamó la atención fue que en el primer encuentro se vivenciaron disputas de poder, sobre la legitimidad del dispositivo, quizás sospechas sobre quienes lo organizaban y su otro sentido por debajo del explícito. Más allá de la resistencia esperable en los primeros encuentros, consideramos que la participación de 6 docentes de la misma escuela, que es en la que el dispositivo se desarrollaba, y uno solo de otra

institución, potenció esta conducta grupal. Este grupo conformado tiene la particularidad de que casi todos sus miembros son estudiantes del profesorado en teatro de la Universidad de Río Negro, y la coordinación es llevada a cabo por una docente de la misma carrera. Esto hace suponer que los miembros del grupo y la coordinación tengan la representación arraigada sobre quién posee el saber y ello obstaculice uno de los objetivos relacionado a la construcción del aprendizaje por parte del grupo. Se puede percibir esta cuestión en una de las anotaciones que se realizaron. “Se hacen silencios, me miran a mí cuando hablan, esperando respuesta... habrá que dar tiempo a que se conforme el diálogo grupal” En uno de los encuentros del grupo de investigación, en el análisis de las consignas dadas por la coordinación, se refuerza esta hipótesis, ya que aunque se da lugar a la circulación de la palabra en el grupo, algunas de las consignas direccionan la conversación en base a las lecturas grupales realizadas por la coordinación, recuperando ideas compartidas por el grupo en el encuentro anterior. “La idea es hacer una impro, el lugar sala de profesores de una escuela media pública y se presenta una situación en la que aparece de alguna forma la pregunta o como centro de la escena, teatro para el teatro/teatro para la vida, disfrute y placer. Si quieren arrancan directo o se dan un tiempo para conversar” (Tercer encuentro, 11 de julio del 2018)

Es necesario revisar de manera permanente las intervenciones de la coordinación, para favorecer la reflexión grupal, si bien es parte del grupo sus intervenciones o la ausencia de ellas inciden de manera directa con el desarrollo y devenir del trabajo. No debiera ser el coordinador el que controla el proceso y el que dirige la interacción, sino que es el método mismo el que lo hace. Su preocupación consistiría en ayudar al grupo a desarrollar métodos adecuados para la reflexión. Siendo este elemento explicitado y analizado, se modifican las consignas posteriores, “Comenzamos cerrando los ojos, buscando el último encuentro en el que participamos, tratamos de encontrar algunas sensaciones base a lo que vamos recordando, pensemos que sensación nos da ser profes en la educación media. Y en ese recorrido vamos viendo si hay alguna sensación que va tomando forma, que ideas y percepción va tomando un primer plano. Si lo van encontrando vean si tienen colores, olores, si habla si dice algo. Bueno cuando quieran volvemos” (Cuarto encuentro, 8 de agosto del 2018) Habiendo avanzado el dispositivo, en su cuarto encuentro, ya no se perciben de este modo la relación del saber sobre el coordinador y por ende se está comenzando a observar un diálogo más grupal. En este proceso otra figura clave que posibilita el análisis de lo acontecido es la del observador y los registros de observación, el mismo no participa de las reflexiones en el grupo, su ubicación espacial está por fuera, como si fuera “una mosca en la pared”. Los registros son observaciones descriptivas de lo que acontece, sabiendo que no es posible separarlas de la subjetividad de quien desempeña el rol; la relectura

de estos escritos permiten establecer una distancia de lo acontecido y una reflexión no ya en la acción sino sobre la acción, por parte de la coordinación. Hacia el interior del grupo de investigación, aún las reflexiones están más centradas en la dimensión metodológica, el dispositivo ¿posibilita la reconstrucción y apropiación de saberes? ¿La revisión de las elecciones respecto a ser docentes de teatro, las contradicciones presentes respecto a los modelos formativos previos? ¿Las resistencias propias e institucionales? ¿Brinda la posibilidad de dimensionar el lugar de persona, de sí mismo y del otro, en la construcción de vínculos? ¿Genera el reconocimiento de la parcialidad del acercamiento al conocimiento de la realidad que produce la especificidad disciplinar?

Consideramos que el dispositivo ha permitido la explicitación de algunas decisiones que toman los profesores dentro del aula, la relación con su contexto y conformación grupal, las representaciones que poseen en torno al teatro en la escuela, “Yo creo que el teatro ayuda a los chicos a expresar lo que ellos viven en su vida. Un pibe con problemas no se podía incorporar con sus compañeros, yo no separo el teatro de la vida. Reflexionar con chicos hace que ellos sepan los valores que se juegan en el teatro” (Segundo encuentro, 27 de junio del 2018) consideran que el teatro en la escuela media es más el teatro para la vida que el teatro para el teatro “para mi hay un límite bien finito y son la dos cosas, la vida y el teatro, no te hacer la improvisación feliz, hay una necesidad muy grande por parte de ellos” (Segundo encuentro, 27 de junio del 2018)

› **Bibliografía**

Anzieu D., Martín J. (1971) La dinámica de los grupos pequeños. Bs As. Ed. Kapeluz.

Allen, B. (2009) Los inicios en la profesión. Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Bs As. Ministerio de Educación.

Achilli, L. E. (2000), Investigación y formación docente, Rosario, Laborde Editor.

Alliaud, Andrea; Duscharzky, Laura (comp.) (2003), Maestros: formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Anijovich, R – Cappelletti, G – Mora, S – Sabelli, M (2010) Transitar la Formación Pedagógica Dispositivos y estrategias Buenos Aires, Paidós.

Bertoldi, M. (2015) Las configuraciones escolares del aula de Teatro. III Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias Departamento de educación artística - Facultad de Arte. UNICEN

Bion W. (1963) Experiencias en grupos. Bs As. Ed. Paidós.

Chapato M.E (2013).La educación artística hoy: nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas, nuevos sujetos y nuevas prácticas. En: Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Chapato, M, E. (2015) El abordaje de la práctica de enseñanza situada: la captación de la complejidad. III Encuentro

Nacional de Prácticas y Residencias Departamento de educación artística - Facultad de Arte. UNICEN

Del Cueto A., Fernández A. (1985) Lo grupal 2. Bs As. Ed Búsqueda

Dellarosa A. (1979) Grupos de reflexión. Bs As. Ed. Paidos.

De Vanna, A (2015) Algunos condicionamientos institucionales para el desarrollo de prácticas docentes en Teatro. III Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias Departamento de educación artística - Facultad de Arte. UNICEN

Ferry, G. (1997), Pedagogía de la Formación, Buenos Aires, UBA – Ediciones Novedades Educativas.

Filloux, J. (2004), Intersubjetividad y formación, Buenos Aires, UBA - Ediciones Novedades Educativas.

Menghini R, Negrin M. (2011) Prácticas y residencias en la formación de docentes. Bs As, Baudino Ediciones

Schön, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidos.

Schwartzman G. (2014) Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en Ciencias de la Salud. En Revista de Docencia Universitaria Vol. 12 (4), Septiembre-Diciembre 2014.

Souto M. (1995) Hacia una didáctica de los grupal. Bs. As. Miño y Dávila

Souto M. y otros. (1999) Grupos y dispositivos de formación. Bs As. Noveduc

Trozzo, Ester. 2017. Capítulo 3: Entretejiendo reflexiones pag. 59 a 65. En: La vida en juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar. Editorial Nueva Generación.

Vezub L. (2011) Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente en Revista del IICE /30. Facultad Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires