

El trabajo de enseñar de lxs profesorxs de las residencias en la formación docente inicial de los Profesorados de Historia

KILER, Magalí / Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Buenos Aires, Argentina. – magalikiler@gmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: Residencias - formación docente inicial - institutos - universidades - escuela secundaria*

> Resumen

Este artículo trata sobre la formación docente inicial para la escuela secundaria en Argentina. Pretende dar cuenta del avance de una investigación en curso que analiza los modos en que lxs profesorxs enseñan la tarea de enseñar en los espacios de residencia en el Profesorado de Historia de un Instituto de Formación Docente de gestión pública y en una Universidad de gestión privada de un distrito de la zona oeste del conurbano bonaerense. Se trata de un estudio etnográfico que implicó la observación participante en los espacios mencionados de ambas instituciones, la realización de entrevistas a autoridaxs, profesorxs de residencia y estudiantxs y el relevamiento de la documentación disponible sobre las prácticas. En esta oportunidad, se da cuenta de las características de las instituciones que forman parte de este estudio y se esbozan las primeras conceptualizaciones que surgen del análisis de la empiria.

> Presentación

Mediante este artículo se da cuenta de la instancia en la que se encuentra un proceso de investigación que estudia cómo lxs profesorxs enseñan la tarea de enseñar en los espacios de residencia del Profesorado de Historia en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) y una Universidad del distrito de Morón en la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una tesis de maestría en curso, cuyo trabajo de campo se encuentra en etapa de finalización.

Pretendemos aquí dar cuenta de una contextualización de las instituciones parte de esta investigación y esbozar las conceptualizaciones que surgen de un primer análisis de lo relevado. Para tal fin, se introduce una breve caracterización de la formación de profesorxs en el país que permite enmarcar

el problema de investigación. Luego, se detallan algunos datos sobre las instituciones en cuestión y más tarde, se desarrollan los primeros resultados que arroja el análisis del trabajo de campo.

› ***La formación de profesorxs para el nivel secundario en la Argentina***

En nuestro país, existen dos instituciones encargadas de la formación de profesorxs para el nivel secundario: los Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante, ISFD) y las universidades. Hablamos entonces de una configuración institucional bifronte (Birgin, 2014) en la formación de docentxs para el nivel medio. Las implicancias de esta conformación se observan desde las diferencias en la organización y cultura institucional hasta en los planes de estudio donde podemos observar las distancias entre el peso que ocupan la formación pedagógica general, la didáctica de la disciplina, la disciplinar propiamente dicha y la práctica docente. Lo que da cuenta de la heterogeneidad de la formación de profesorxs para nivel secundario (Pinkasz, 1992; Dussel, 1997; Pineau, 2012; Birgin, 2013; Aquino y Ferreyra, 2015).

Por otra parte, es necesario ubicar a la formación de profesorxs en el escenario actual. Nos remontamos a la década del 90 donde comienza un proceso de expansión del nivel superior que implicó el aumento exponencial de la matrícula y que, a su vez, trajo aparejada la creación de distintas instituciones para recibir a esta población. Sin embargo, estos procesos se daban en el marco de otros signados por la fragmentación social y cultural (Svampa, 2001; Tiramonti, 2004) que traspasaban las fronteras del nivel secundario y llegaban al nivel superior, y con él a la formación docente. En contrapartida, en la primera década de los 2000 se destacan los esfuerzos del Estado-nación por la unificación de la escuela secundaria y de la formación de maestrxs y profesorxs, de la mano de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), en todo el territorio nacional. Posteriormente, se crean Institutos que se autodenominan “Profesorados Populares” por su vínculo con distintos movimientos sociales y organizaciones políticas. Por último, señalamos las políticas de 2016 a la fecha que se destacan por el corrimiento del organismo nacional en materia educativa, que en el caso de la formación docente puede observarse el desfinanciamiento del INFoD.

En este sentido, estamos ante un proceso que varios autores denominan reconfiguración institucional de la formación docente (Birgin, 2013; Birgin y Charovsky, 2013; Birgin, 2014; Birgin, 2015; Birgin, 2017; Birgin, 2018). La investigación que presentamos se inserta en estas coordenadas y pretende indagar el trabajo de lxs profesorxs de residencias de los Profesorados de Historia en un ISFD y una universidad que atravesaron estos procesos. Nos preguntamos: ¿Cómo se enseña a enseñar en los

espacios de residencias de los Profesorados de Historia? ¿Qué implicancias tiene en la actualidad la configuración institucional bifronte de la formación de profesoras? ¿Bajo qué aspectos se dejan entrever las huellas de la reconfiguración institucional de la formación docente?

Describiremos en los siguientes apartados algunos aspectos generales de las instituciones de formación docente elegidas para esta indagación y de las escuelas coformadoras a las que asisten. Asimismo, se recopilan aspectos significativos de los recorridos formativos y laborales de las docentes de residencia.

› **Contextualización histórica de las instituciones**

Como hemos mencionado, se seleccionaron para el trabajo de campo dos instituciones del nivel superior –una universitaria y un ISFD- que ofrecen profesorado en el área de Ciencias Sociales y Humanidades.

La *Universidad* comienza a funcionar en el año 1960 con tan sólo dos unidades académicas, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y la Facultad de Filosofía y Letras (en adelante, la Facultad). Esta última se inaugura con los Profesorados de Filosofía, Historia y Letras -inexistentes hasta aquel momento en el territorio. Hoy en día, existen once unidades académicas y más de 100 carreras. Está ubicada a 200 metros de la estación cabecera del distrito perteneciente al Ex Ferrocarril Sarmiento. Cabe destacar que es la única universidad –tanto de gestión pública como privada- que tiene su sede central en el partido.

En la Facultad se dictan tanto la Licenciatura como el Profesorado de las carreras de Psicología, Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras. En la entrevista que tuvimos con las autoridades resaltaban el trabajo “en red” en relación con la cursada en conjunto de las primeras materias que corresponden a las “carreras humanísticas”: Letras, Historia y Filosofía. Este ciclo común de materias y el Doctorado en Humanidades que está en proceso de acreditación por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) marcan el fuerte trabajo que llevan adelante desde la gestión de la Facultad –en especial, quienes están más ligadas a las carreras mencionadas- de construir a las disciplinas en un eje: las Humanidades. Las docentes de la Facultad son principalmente egresadas de la Universidad aunque conviven con egresadas de una universidad tradicional. Los estudiantes están mayoritariamente inscriptos en el Profesorado y posteriormente, los que lo desean continúan con la Licenciatura.

El *ISFD* de gestión pública se crea en 1980 con la carrera de Magisterio Normal Superior. Por aquel entonces, otro Instituto de gestión pública ligado al Colegio Nacional de la Ciudad lo precedía

con la carrera de Profesorado Elemental y la consecuente creación del Departamento de Aplicación. A partir de entonces, el ISFD seleccionado para este estudio fue creando carreras en función de la demanda de la comunidad. En 2002, crea el Profesorado en Historia. Actualmente, tiene su sede principal –un edificio propio inaugurado en 2017- a 2100 metros de otra de las estaciones del ex Ferrocarril Sarmiento que pertenecen al distrito y su anexo a mil metros de la misma. El ISFD contiene la matrícula más voluminosa entre las instituciones de formación docente del Partido compuesto además por el otro ISFD público y la universidad ya mencionados y dos institutos privados ligados con las escuelas de las que forman parte.

› ***Los espacios de residencia y los recorridos formativos y laborales de lxs profesorxs a cargo***

Por sugerencia de una de las docentes, para el trabajo de campo en el *ISFD*, se eligió presenciar las clases del Espacio de la Práctica III ya que es la primera residencia que cursan lxs estudiantxs. Las prácticas de tercer año son tres, elegimos la que se dicta en el turno vespertino. La profesora a cargo del espacio observado –en adelante, María - es egresada del Profesorado de Primaria y de Historia de un instituto público del distrito de Moreno. Durante mucho tiempo fue docente de primaria, llegó a ser directora y decidió renunciar al cargo. A partir de ese momento, enseña en una escuela secundaria pública y en otra privada del distrito mencionado. Tiene a cargo prácticas de Historia en el instituto donde egresó y del primer y tercer año del instituto parte de esta investigación. Y enseña además en una materia de la universidad nacional donde egresó. Actualmente, está iniciando su trabajo de campo en el marco de una Maestría en Enseñanza de la Historia en una universidad nacional.

Asistieron 14 estudiantxs a la cursada de su materia. Las escuelas cofomadoras pertenecen a una nómina elaborada por la Inspección de Superior en acuerdo con la Inspección de Secundaria y de Jóvenes y Adultos. Al ser una práctica que debe realizarse en turno noche, se trata de Secundarias de Adultos y Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Para este estudio, fueron observadas una clase de cuatro estudiantxs de la práctica, tres en una Secundaria de Adultos y una en un CENS que tiene un convenio con un sindicato.

En el caso de la *Universidad*, las materias que tienen que ver con la formación pedagógica son tres: Psicología de la Educación, Fundamentos de Pedagogía y Didáctica y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Este último espacio es donde realizan la residencia y por ende, fue el espacio seleccionado para la realización del trabajo de campo. En la reforma del plan de estudios aprobado en 2005 se decide separar al alumnado de Ciencias de la Educación y el de Humanidades del

cursado de materias en conjunto. En consecuencia, las materias de la formación pedagógica se dictan en el caso de Psicología de la Educación y Fundamentos de Pedagogía y Didáctica por docentes egresados de Ciencias de la Educación y es cursada solo por estudiantes del área de Humanidades. En el caso de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza es dictada por un egresado de Historia que “tenga interés en lo pedagógico” en palabras de la Directora de la Carrera de Historia.

El profesor –Matías- es egresado de la Facultad y se hizo cargo de la misma hace dos años. Trabaja en escuelas secundarias privadas de la zona, en otra materia de la carrera de Historia en la Facultad en cuestión. Además es docente de una materia introductoria del Profesorado de Inicial y Primaria del ISFD que es parte de esta investigación. Y está a cargo de las prácticas segundo y tercer año de un instituto público de Merlo y la práctica de segundo años en otro ISFD público de La Matanza. Se encuentra cursando una Maestría en Tecnología Educativa bajo la modalidad a distancia en una universidad nacional.

Durante el periodo en que se desarrolla el trabajo de campo, tres alumnas cursan la residencia en el único horario existente que es en el turno mañana. Por la cantidad de estudiantes que suelen ir a una misma escuela coformadora. Las escuelas destino son de gestión privada siendo responsabilidad del profesor la búsqueda de las mismas. En este caso, se eligió un colegio parroquial donde Matías había trabajado hace unos años ubicada en las cercanías del anexo del ISFD. Fueron presenciadas a los fines de este estudio una clase de cada alumna.

A continuación, desarrollaremos la manera en que estas caracterizaciones performan las primeras aproximaciones al trabajo de análisis.

› ***Primeras aproximaciones al trabajo de análisis***

Tres ideas fueron configurándose en el trabajo de análisis de los primeros registros del campo. La primera de ellas se relaciona con las implicancias del trabajo de enseñar en las residencias: ¿Qué tareas implica estar a cargo del espacio de las residencias a diferencia de otras materias? ¿Qué particularidades asume en el ISFD? ¿Y en la Universidad? La segunda recupera los recorridos formativos y laborales de los docentes para poder esbozar nuevas formas de pensar la intercambiabilidad (Birgin, 1999) para el caso de los profesores de Profesorado en el marco de la reconfiguración de la formación docente. Por último, nos referimos a los sentidos atribuidos a los saberes necesarios para enseñar y las formas en que estos dialogan en el espacio de residencia.

Uno de los primeros encuentros en el ISFD se trató de una reunión de comienzo de año entre dos docentes del espacio de la práctica de tercer año y los ayudantes de la cátedra de una de ellas

con el objetivo de aunar criterios para el año que comenzaba:

Paula comenta “En el Instituto no nos ven. Piensan que porque no estamos en las aulas no trabajamos. Y es un poco lo que queremos desterrar con el Taller de Práctica Docente, para visibilizar lo que hacemos”. El Taller que menciona implica la realización de una jornada anual que voluntariamente organizan lxs docentxs de prácticas de todos los años de la carrera de Historia donde invitan a estudiantxs que ya hayan pasado por las residencias que cuentan sus experiencias en las aulas a sus compañerxs que recién inician. A propósito de la intención de visibilización de lo que hacen en las prácticas, Paula dice “nosotras también somos profesoras taxis, que van de una escuela en otra observando residentes” dando cuenta de lo que implica su tarea y equiparándola al trabajo de lxs docentxs de escuela secundaria que en una jornada laboral durante la cual recorren más de una escuela (marzo, 2018).

En el relato, las docentes nos comentan sobre ciertos sentidos que circulan por el ISFD acerca de su trabajo que a priori vincularían la presencia en el aula del Profesorado como señal de realización de las tareas docentes que se consideran legítimas. Este fragmento del relato que traemos aquí nos permite señalar que las tareas propias de lxs profesorxs de residencia tienen la particularidad de desarrollarse por fuera del edificio del Instituto y que además implica el recorrido por varias escuelas en vistas a observar a lxs practicantxs. En este sentido, observamos algunos indicios que nos llevan a considerar que el trabajo de lxs docentxs de residencia tiene su peculiaridad.

En el primer encuentro con el profesor de prácticas de la Universidad también recabamos ciertos indicios de esta particularidad pero esta vez en relación con el típico formato de plan de estudios de profesorado universitario.

Cuando termino con la presentación, inmediatamente se pone a dar cuenta del plan de estudios de Profesorado en la Facultad resaltando que existe una sola materia para la práctica en comparación con las cuatro que tienen en los ISFDs. Lo expresa diciendo: “tengo que hacer todo en la materia”, en referencia a ocuparse tanto de la didáctica específica como de las prácticas docentes (mayo 2018).

La tarea de enseñar en las prácticas docentes de la Facultad parece estar vinculada, por un lado, al desafío de ocuparse de la didáctica específica más allá de la residencia. Por otro lado, se resalta el poco peso dado a la práctica de enseñanza en el plan de estudio del Profesorado de Historia de la Universidad en relación con los cuatro espacios curriculares que tienen los ISFD. En este sentido, la peculiaridad del trabajo de enseñar en las residencias docentes en la Universidad estaría vinculada a encargarse de una materia que tiene varios objetos de conocimiento y propósitos de enseñanza y al mismo tiempo, en un periodo de tiempo que se percibe como acotado para tamaño desafío.

Nos proponíamos como segundo aporte de este trabajo (re)pensar la intercambiabilidad (Birgin, 1999) de lxs docentxs de residencias. Conscientes de las distancias con el escenario y los sujetos involucrados en el que se desarrolló dicha categoría es preciso contextualizar y recuperar los significados del concepto. Birgin (2000) toma esta idea para marcar una ruptura en cuanto a cómo el trabajo de los

maestrxs había sido considerado hasta ese momento. En el siglo XX el magisterio tenía la potestad de otorgar a cualquier sujeto -que tuviera la formación necesaria pero que también ocupe la posición de maestrx- la legitimidad para poder ejercer la docencia en cualquier escuela.

Sin embargo, esta situación ya no podría dar cuenta de los años 90 ya que se establecen diferencias con respecto (aunque no solo) a quiénes enseñan. Se constituyen circuitos para el trabajo de enseñar donde se refuerza la fragmentación social haciendo caer uno de los baluartes de la escuela pública: el docente homogéneo e intercambiable (Birgin, 1999). Es preciso advertir que la autora no solo se refiere a maestrxs sino que se refiere a otro momento histórico del estudiado aquí. Para este estudio, tomaremos la noción de “intercambiabilidad” para poder señalar algunos rasgos de los recorridos formativo y laboral de estxs formadorxs de profesorxs que ejercen la docencia en otras coordenadas de espacio y tiempo.

Pareciera que estxs profesorxs, a medida que fueron sumando mayor experiencia en el ámbito laboral, fueron buscando otras instituciones distintas con respecto a donde realizaron su formación inicial o donde comenzaron su recorrido laboral. Si bien cada unx de lxs profesorxs tiene mayor cantidad de horas de trabajo en la institución donde se formó es de señalar que los circuitos de la educación superior que delimitan fronteras entre ISFD/Universidad y entre público/privado se vuelven porosas y permiten que los sujetos traspasen esos límites. Algo similar sucede con los circuitos de la formación que en el caso de la docente del ISFD implicó ir a la Universidad para seguir sus estudios de Licenciatura y Maestría. La categoría de “intercambiabilidad” (Birgin, 1999) nos permite repensar los límites de estos circuitos para el caso de lxs docentxs de residencia repensando la bifrontalidad de la formación de profesorxs (Birgin, 2014) en un contexto signado por la reconfiguración de la formación docente.

Por último, nos referimos a los sentidos atribuidos a los saberes necesarios para enseñar y las formas en que éstos dialogan en el espacio de residencias de los profesorados para nivel secundario de estas instituciones. Respecto al ISFD, recuperamos fragmentos de la entrevista a la profesora donde hace referencia a los saberes que están en juego en las prácticas:

“Al ser profe de práctica, vos tenés que estar como, no sé, como atenta a todas las otras materias, no que tenés que saber todas las otras materias pero tenés que estar atenta a todo el recorrido que fueron haciendo los estudiantes porque, digamos, en la práctica es en donde confluyen todas las otras materias. Entonces es muy importante que ellos... traer al aula de la práctica todos aquellos espacios que fueron cursando. Y también conocer muy bien, para mí es importantísimo, el terreno donde ellos también van a ir a practicar. Por eso yo no dejo secundaria ¿me entendés? Me parece que es fundamental, porque si no, una cosa es el libro, que dice cómo es un aula del secundario, pero después el campo de batalla es totalmente distinto” (Entrevista a María, diciembre 2018).

En las prácticas se encuentran saberes que no corresponden formalmente al espacio curricular que se está dictando pero que igualmente implican que lxs docentxs de residencia los tengan que dominar para estar en diálogo con las propuestas de clase de lxs estudiantxs. Al mismo tiempo, para

María, es importante conocer “el campo de batalla” en referencia a la escuela secundaria y, por eso, sigue dictando clases en ese nivel como otro saber necesario para estar a cargo de las prácticas.

En el caso de la Universidad, retomamos algunas cuestiones mencionadas anteriormente que refieren a la separación desde el cambio del plan de estudios de 2005 del alumnado de Psicología, Psicopedagogía y Ciencias de Educación del área de Humanidades (Filosofía, Letras e Historia) para las materias que conforman el tramo pedagógico para la obtención del título de Profesorx. Asimismo, en la entrevista a Matías se da cuenta de esta situación:

“Entonces la materia o las materias pedagógicas no tienen un peso importante eso es cierto, ni en esta Universidad ni en cualquiera. O sea siempre está la típica frase ¿no? ‘El universitario sabe qué enseñar pero no cómo y el terciario sabe cómo enseñar pero no qué’. Entonces si se puede hacer un equilibrio entre lo disciplinar y lo didáctico-pedagógico sería buenísimo. No en un 50 y 50, pero tampoco un 90 y un 10 a nivel universitario, porque de las 35 materias que tienen o más estamos hablando de 3 materias, y el título es Profesor. Entonces, eh, podrían darle más carga horaria o habilitar otras materias que podrían colaborar en este perfil más docente. Y eso que mi materia de 4to resuelve muchas cosas de años anteriores con una bibliografía demasiado general, porque no puedo empezar a hablar de teorías de aprendizaje [enseñanza] porque eso es la materia de tercero, pero si no lo tienen tengo que aportarlo con una bibliografía escueta, dominable y para seguir avanzando” (Entrevista a Matías, diciembre 2018).

En este sentido, podemos ver como los saberes disciplinares son dominantes en la formación universitaria y las implicancias que esto tiene en la formación de futurxs profesorxs. El espacio de residencia, en esta Universidad, parece resolver instancias ligadas a las otras materias del tramo pedagógico que deben saldarse para poder cumplir con el objetivo que lxs convoca, tanto la didáctica específica como las prácticas de enseñanza.

Mientras que en el ISFD este espacio curricular es donde confluyen las otras materias en función de la residencia, en la Universidad la práctica llega en el último año, teniendo que dar pasos agigantados. Al mismo tiempo, en los claustros universitarios se explicita una tensión entre el tramo pedagógico-didáctico y las materias que son propias de la disciplina Historia.

› **A modo de conclusión**

En este escrito abordamos una contextualización de las instituciones que forman parte de este estudio y los primeros análisis de lo registrado en un año de trabajo de campo. La historización de las instituciones nos permite insertar a cada una en su contexto espacial y temporal de creación, así como también en los devenires de su propia historia y la del sub-sistema formador de profesorxs.

Asimismo, se presentaron tres dimensiones de análisis cuyo desarrollo será profundizado y complementado por el análisis de las entrevistas a estudiantxs. Las dimensiones intentan dar cuenta de

distintos aspectos que intentan iluminar cómo se enseña la tarea de enseñar en los espacios de residencia en el marco de la reconfiguración de la formación de profesorxs. Con la primera de ellas abordamos el trabajo propiamente dicho de estxs profesorxs que en el caso del ISFD como “profesores taxi” y en la Universidad, como “tener que hacer todo en la materia”. Por otra parte, la segunda conceptualización retoma el concepto de intercambiabilidad (Birgin, 1999) para comprender los recorridos formativos y laborales de lxs profesorxs de residencia a la luz de la tradición bifronte y en el marco del proceso de reconfiguración repensando los límites de los circuitos de la formación docente. La tercera dimensión releva los sentidos atribuidos a los saberes necesarios a enseñar y las formas en que estos encuentran en las residencias concluyendo que en el ISFD esto requiere prestar atención a todas las materias y en la Universidad, tratar de reponer los saberes de otras materias para avanzar rápidamente y lidiar con las tensiones entre contenidos ligados a la pedagogía y a la didáctica y aquellos referente a la disciplina.

En próximos trabajos, se espera triangular lo relevado con el análisis de documentación – planes de estudio, análisis de la matrícula en su ingreso, permanencia y egreso- y asimismo, poner en tensión con los testimonios de lxs estudiantxs a quienes se lxs entrevistará con la intención de profundizar las dimensiones de análisis.

Bibliografía

- Aquino, N. & Ferreyra, S. (2015). Una aproximación a las políticas de formación docente en Argentina y Brasil. *Revista Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-15.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili & G. Frigotto (comps.), *La Ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. *Revista Pasar la Palabra*, (6), 2-6.
- Birgin, A. (coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. (2015). ¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas & A. de Freitas (eds.), *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 105-119). Porto: Mais Leituras.
- Birgin, A. (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 69-78.
- Birgin, A. (2018). ¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas". En M. Krichesky (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (pp. 29- 46). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Birgin, A. & Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Revista Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48.
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06). *Revista Cuadernos de educación*, 10(10), 1-14.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO-UBA.
- Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En A. Birgin, *Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 29-48). Buenos Aires: Paidós.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En C. Braslavsky & A. Birgin (eds.), *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente* (pp. 59-82). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.