

Los profesorados de la UBA como parte del circuito universitario de Formación Docente: algunas aproximaciones preliminares para su abordaje desde las normativas y los desafíos actuales

BLARDONI, Mariana Elena / Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires - marianablardoni@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente¹ Tipo de trabajo: ponencia

^a Palabras claves: Formación docente - Circuitos de formación - Profesorado Universitario –Oficio docente - Didáctica

> **Resumen**

La presente ponencia surge con la intención de compartir avances preliminares de una investigación que se está llevando a cabo desde el 2021 en el marco de un proyecto UBACyT¹ y del cursado del Doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Dentro de dicho UBACyT sobre formación docente se lleva a cabo la mencionada investigación, que se enfoca en la formación docente universitaria. La reflexión sobre la propia práctica docente ha sido el impulso que motorizó el deseo de investigar sobre la formación docente en la universidad.

En función de los avances de dicha investigación², esta ponencia pretende presentar análisis preliminares que colaboran a comprender cómo es la formación docente en la Universidad de Buenos Aires.

El objeto de la investigación mencionada es el proceso de transmisión del oficio de enseñar en la formación docente en tres Profesorados de la UBA: Profesorado en Psicología (FPsi), Profesorado en Ciencia Política (FSoc) y Profesorado de Historia (FFyL).

Como objetivo general la investigación se propone contribuir al conocimiento sobre la formación docente en general y la formación docente universitaria en particular, a través del análisis de las

¹ UBACyT Saberes prácticos y experiencias de enseñanza en la Formación Docente, dirigido por Andrea Alliaud, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

² En cuanto a la búsqueda de antecedentes, la construcción del marco teórico y del trabajo de campo aún en proceso.

propuestas de enseñanza, los saberes transmitidos, las experiencias ofrecidas y los modos de formar a los futuros docentes.

La metodología de la investigación es cualitativa-interpretativa. Por el momento aún se está en el proceso de realización del campo, producción del corpus empírico (a través de entrevistas a docentes, observaciones de clases y relevamiento de documentos curriculares) y la elaboración de los primeros análisis.

En este sentido, esta ponencia presenta cuestiones generales sobre la formación y el oficio docente actual, el encuadre normativo-político de los circuitos de formación en Argentina y análisis preliminares para comprender las características de la formación docente ofrecida por la Universidad de Buenos Aires.

› ***Acerca de la investigación en curso***

La presente ponencia nace de la intención de compartir avances y análisis preliminares de una investigación que se está llevando a cabo desde el 2021 en el marco de un proyecto UBACyT y del cursado del Doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Dentro de dicho UBACyT³ sobre formación docente, dirigido por Andrea Alliaud, se lleva a cabo esta investigación que se enfoca en la formación docente universitaria.

El interés por dicho objeto nace de la propia experiencia docente durante varios años en el nivel superior y especialmente, en el ámbito universitario. La reflexión sobre la práctica ha sido el impulso que motorizó el deseo de investigar acerca de la formación docente en la universidad y de materializar dicho deseo en un proyecto de investigación en el marco del Doctorado en Educación.

El objeto de la investigación mencionada es el proceso de transmisión del oficio de enseñar en la formación docente en tres Profesorados de enseñanza Media y Superior de la Universidad de Buenos Aires: Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología, Profesorado en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales y Profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras.

Para indagar acerca del proceso de transmisión del oficio de enseñar esta investigación centra su atención en las asignaturas Didáctica General y Didáctica Especial focalizando la mirada en las

³ UBACyT Saberes prácticos y experiencias de enseñanza en la Formación Docente, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

prácticas de los docentes formadores (sus modos de enseñar, los dispositivos de formación, las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos utilizados), en los saberes que se transmiten y en las experiencias que se ofrecen a los futuros docentes. También, resulta importante analizar las normativas, lineamientos curriculares, planes de estudio y programas para comprender la organización curricular de los profesorados estudiados.

El objetivo principal de la investigación es comprender el proceso de transmisión del oficio de enseñar en dichos profesorados universitarios aportando al campo de estudios de la formación docente en general y la formación docente universitaria en particular.

Por último, cabe mencionar que la investigación es cualitativa y se encuentra en el proceso de trabajo de campo, producción de los datos y primeros análisis. Hasta el momento se avanzó en la recolección de documentos (programas de materias, planes de estudio, lineamientos curriculares y normativas) y se recabó información a través de entrevistas a los docentes formadores, observaciones de clases y encuestas a los estudiantes.

› ***La importancia de la formación inicial ante la reconfiguración de la escuela secundaria y el oficio docente***

A partir del relevamiento del estado del arte y la búsqueda bibliográfica para la elaboración del marco teórico de la investigación mencionada se puede afirmar que en las últimas décadas la formación docente se ha constituido en un foco privilegiado de las políticas públicas para lograr transformaciones educativas. La formación docente se convirtió en un aspecto al que se le otorgó creciente relevancia como uno de los condicionantes de la calidad educativa en los sistemas escolares (Camilloni, 2011). Tanto a nivel mundial como en América Latina existe una preocupación por abordar los desafíos que implica la formación docente, es por ello que diversos organismos internacionales han impulsado estudios, investigaciones y publicaciones sobre la formación docente (Vaillant, 2017). También la calidad educativa ha atravesado la agenda política de los Estados Nacionales, por ello, “la relación entre la mejora de los sistemas de enseñanza y la formación docente fue el supuesto que motorizó numerosas intervenciones en los ámbitos de formación profesional, tanto inicial como continua” (Alliaud, 2013, p. 52). Por lo cual, las acciones emprendidas en pos de lograr una mayor calidad educativa, inclusión, igualdad y democratización de la escuela, han tenido en cuenta la formación de sus docentes.

Ante esta realidad resulta fundamental llevar adelante estudios y relevamientos que permitan analizar la formación docente en nuestro país en sus diferentes circuitos, por ello, la investigación que se presentó anteriormente y se está llevando a cabo, se enfoca en conocer y comprender cómo se forma en la universidad para enseñar en la actualidad.

Si partimos de la idea de que la enseñanza es un proceso complejo en sí mismo, más puede serlo enseñar en las escuelas de hoy ya que el declive que atraviesan las instituciones (Dubet, 2006) y la obligatoriedad escolar del nivel secundario, son importantes transformaciones que han complejizado aún más las prácticas de enseñanza y el oficio docente. Algunas investigaciones plantean que en la actualidad las instituciones educativas se encuentran en declive y mutadas (Dubet, 2006; Alliaud, 2017), siguen actuando manteniendo sus viejas funciones derivadas de la modernidad pero atravesadas por nuevos desafíos en escenarios complejos, cambiados y cambiantes.

Estas transformaciones afectan más que nada al nivel secundario, por ello la formación de profesores es crucial y adquiere una relevancia particular, ya que es el nivel más afectado por los cambios de época. Por un lado, la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir del año 2006 implicó la inclusión de nuevos sujetos en formatos institucionales históricamente configurados para la selección. Por otro lado, el declive del programa institucional trajo aparejado que enseñar sea mucho más que cumplir un rol asignado, sino que requiera de negociaciones, de encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con otros y con uno mismo (Dubet, 2006).

Para enseñar en las escuelas secundarias de hoy se precisa de una formación que prepare y acompañe a los futuros docentes para los desafíos actuales. Es por ello que resulta particularmente relevante conocer la formación docente brindada en la Universidad de Buenos Aires, ya que principalmente los graduados de los profesorados se desempeñan profesionalmente en la secundaria a pesar de que la titulación ofrecida también habilita para el nivel superior no universitario (Mollis, 2006).

Así, tal como plantea Camilloni (2011) al pensar en la formación docente aparecen algunas preguntas que obligatoriamente requieren de respuestas por medio de la adopción de políticas para la formación docente. Algunos de esos interrogantes tienen que ver con quiénes se dedican a la docencia, cómo se preparan los docentes, cuántos docentes son necesarios, qué perfiles

tendrán esos profesores, cómo será la formación en términos curriculares, cómo serán las condiciones de trabajo de los docentes, entre muchas otras.

En este sentido, en el marco de esta investigación compartimos con Camilloni sus preocupaciones y recortamos algunas preguntas para orientar nuestro estudio: cómo es la formación docente ofrecida en la universidad, cómo se organizan los planes de estudio, qué saberes se producen, qué experiencias se ofrecen, cómo son los modos de formar y andamiar en los saberes de la práctica, cómo es la articulación entre la teoría y la práctica, cómo es la evaluación de los aprendizajes. Dichas preguntas serán consideradas como aspectos relevantes a tener en cuenta y pretenden ser un horizonte que guiará la mirada a lo largo del desarrollo de la investigación en relación con la formación docente, las prácticas de enseñanza que se ponen en juego y las formas de transmisión del oficio de enseñar.

Asimismo, para abordar nuestro objeto de estudio también resulta necesario contextualizar a la formación docente en general para comprender el lugar de la Universidad de Buenos Aires en dicho campo en particular desde una mirada histórica y político-normativa, aspecto en el que nos enfocaremos en esta ponencia.

› ***La formación docente argentina: los circuitos formadores de docentes (Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades) y el encuadre normativo***

Para comprender la formación docente ofrecida en la Universidad de Buenos Aires debemos contextualizarla en el marco de las universidades nacionales y mencionar las normativas que regulan el sistema de formación docente en nuestro país.

En Argentina la formación de docentes es ofrecida a través de dos tipos de instituciones con un origen histórico distinto y características diferentes: los Institutos Superiores de Formación Docentes (ISFD) y las Universidades Nacionales. De esta manera, la formación docente puede caracterizarse por una configuración institucional bifrente (Birgin, 2014) debido al otorgamiento de títulos de profesores tanto por los ISFD como por las universidades. Es decir, que actualmente el sistema argentino formador de docentes para el nivel secundario y superior se lleva a cabo mediante dos circuitos de formación: por un lado, el circuito no universitario a través de los Institutos Superiores de Formación Docente, el cual forma docentes para nivel secundario y superior no universitario; y por otro lado, el circuito universitario que se ocupa principalmente de

la formación de profesionales y de docentes para los niveles secundario y superior no universitario y universitario.

Luego de décadas de una gran heterogeneidad en la oferta educativa de la formación docente y la desarticulación del sistema, en los años 2000 el Estado Nacional ha llevado adelante una serie de políticas públicas e implementado reformas educativas para el logro de mayor calidad, inclusión, igualdad y democratización de las escuelas, con dos importantes rasgos. Por un lado, un conjunto de políticas articuladas que incluyeron distintos ámbitos de intervención y, por otro, la asignación de mayor protagonismo a las instituciones escolares y sus actores en la toma de decisiones (Alliaud, 2013). Como consecuencia de este proceso de revisión de los marcos regulatorios para impulsar políticas de formación inicial y continua más coherentes, se desarrollaron varias acciones y normativas.

Actualmente los dos subsistemas que conforman la formación docente están regulados por la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206/06 y la Ley Nacional de Educación Superior (LNES) N°24.521/95 (junto a las normativas jurisdiccionales por tratarse de un país federal).

Es importante destacar que en el marco de la Ley de Educación Nacional (2006) se creó en 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) con la finalidad de ser un apoyo directo a la formación docente impartida por los ISFD y apoyo indirecto para las universidades, promoviendo políticas nacionales en torno a la formación docente y formulando lineamientos para la formación inicial y continua (Vaillant, 2017).

Existen también como normativa los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) para la Formación Docente aprobados en 2007 (Res. CFE 24/07) que orientan en la creación de los diseños curriculares jurisdiccionales, el desarrollo curricular institucional y pretenden unificar criterios para el sistema formador. Cabe destacar que en la resolución CFE 24/07 se define al oficio docente como una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida ésta como una acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas.

Por otro lado, otra acción relevante en torno a la intención de mayor coherencia al interior del sistema formador de docentes, fue el hecho que desde el año 2010 se incorporó en el artículo n° 43 de la Ley Nacional de Educación Superior (N°24.521/95), a todas las carreras que forman docentes, incluidas las que se ofrecen en las universidades.

A partir de estos sucesos, en el año 2011 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) elaboró los llamados Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios. Fue entonces que las Comisiones Inter-universitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) han trabajado en los cambios y adecuaciones curriculares de sus carreras de profesorado en vistas a su acreditación y algunas universidades modificaron sus planes de estudio adecuándose a los diversos marcos regulatorios. Pero otras más tradicionales, como la Universidad de Buenos Aires, se opusieron a la implementación de dichos lineamientos por considerarlos una intromisión en la autonomía universitaria (Alliaud y Feeney, 2014). Esta situación no es exclusiva de nuestro país, Vaillant (2017) plantea que se trata de un problema recurrente en Latinoamérica el hecho de que muchas universidades se amparen en su autonomía universitaria para desarrollar programas diferentes, que en algunos casos, no tienen vinculación con las políticas establecidas.

De esta manera, se observa que en nuestro país a pesar de las intencionalidades de la política educativa de unificar criterios para los circuitos formadores y la existencia de normativas específicas para la formación docente, la implementación de dichas reformas en algunos casos estuvo y está acompañada de algunas tensiones. Podemos plantear así dos divergencias: por un lado, entre las ofertas de formación académica ofrecidas por las universidades y los institutos superiores de formación docente, y por el otro, dentro del propio circuito universitario, entre la normativa y los planes de estudio de algunas universidades, como es el caso de la UBA.

Respecto al primer punto, las tensiones y diferencias existentes entre los circuitos de formación tienen un fundamento en su origen histórico, no obstante, dicho aspecto no será abordado en este trabajo. Por el contrario, sí mencionaremos la existencia de tensiones al interior del circuito universitario formador de docentes.

› ***La Universidad como subsistema formador de docentes: diferentes concepciones y fundamentos de la formación y el oficio docente***

Como mencionamos anteriormente en el año 2011 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) elaboró los Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios y a partir de allí, las Comisiones Inter-universitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) han trabajado en los cambios y adecuaciones curriculares de las carreras de profesorado y plantearon cuatro campos de formación: formación

general, formación pedagógica, formación disciplinar específica y formación en práctica profesional docente.

A raíz de ello podemos plantear que ha habido desde diferentes organismos un intento por modificar, a través de las normativas, ciertas posturas más tradicionales en la forma de concebir a la profesión docente, su formación y la relación teoría-práctica.

Con respecto a último, los enfoques más tradicionales se han caracterizado por entender a la práctica como aplicación de la teoría y al práctico como un técnico que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, desconociendo que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas (Sanjurjo, 2012). Desde los años 80 diversos autores han planteado fuertes críticas a la racionalidad técnica como forma de abordar la práctica y formar a los futuros profesionales (Schön, 1992). La necesidad de un replanteamiento en la formación y de ofrecer espacios de mayor articulación entre la teoría y la práctica, así como también, la importancia de dispositivos y experiencias que fomenten un pensamiento crítico y reflexivo han llevado a producir muchas investigaciones y a criticar vigorosamente los planes de estudio y las estructuras curriculares que “descansan en una concepción subyacente del conocimiento profesional como la aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales” (Schön, 1992, p. 270).

En la actualidad, a partir de los lineamientos curriculares mencionados, muchas universidades fueron modificando sus planes de estudio para las carreras de profesorado y en los casos de las universidades de más reciente creación, directamente se diseñaron las carreras de profesorado con una lógica superadora de la racionalidad técnica, apuntando a una mayor articulación teoría-práctica y sosteniéndose probablemente en fundamentos epistemológicos como los mencionados. Sin embargo, algunas universidades más tradicionales como la Universidad de Buenos Aires, se opusieron a la implementación de dichos lineamientos curriculares por considerarlos una intromisión en la autonomía universitaria, lo que trajo como consecuencia un mayor contraste entre su oferta de formación docente y la normativa vigente.

A partir de algunos estudios relevados podemos afirmar que la mayoría de las universidades argentinas mantienen sus planes de formación docente (varios de ellos modificados entre los años 90 y 2000) previos a la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), a la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales (2007) y a la incorporación en 2010 de todas las carreras que forman docentes a la Ley Nacional de Educación Superior, medidas que en conjunto

han intentado avanzar hacia una convergencia del sistema formador y apuntar hacia una nueva epistemología de la relación teoría-práctica y de la forma de concebir al oficio docente.

En las carreras de los profesorados estudiados de la Universidad de Buenos Aires se observan en los planes de estudio algunas características de corte más tradicional en relación con la cantidad de materias pedagógicas, los espacios destinados para la práctica y las formas de transmisión del oficio docente que se detallan a continuación. En primer lugar, una formación que pondera lo disciplinar por sobre lo pedagógico, ubicando a la formación docente como una prolongación de las licenciaturas o una orientación con pocas asignaturas dedicadas a los temas educativos. En segundo lugar, existen entre dos y seis materias únicamente dedicadas a la formación pedagógica diseminadas a lo largo de la formación (Alliaud y Feeney, 2014). Tercero, una formación muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica (Vaillant, 2017) priorizando la teoría y ubicando a la práctica como el espacio privilegiado para asimilar lo aprendido en materias teóricas y preparar para la práctica profesional mediante unas pocas incursiones en instituciones educativas. En los casos observados, la residencia es una instancia dentro de las asignaturas Didáctica Especial que es la única en cada profesorado que propone la socialización profesional hacia el final de la formación, es decir, que tal como está pensado en los planes de estudio, la práctica sería pensada como la culminación de un proceso formativo. En cuarto lugar, mantienen la clásica división entre saber teórico-formalizado y disciplinar por un lado, y los saberes de la práctica-experiencia y conocimiento pedagógico, por otro. Sobre este aspecto podemos mencionar que las materias se dividen en espacios denominados institucionalmente *teóricos* y *prácticos*⁴, como si fueran espacios separados y complementarios. Y por último, priorizan la formación académica por sobre la docente, quedando la docencia desdibujada en muchos casos y no siendo considerada como un oficio y una profesión con saberes y competencias específicos (Alliaud, 2017; Zabalza, 2001).

Así, analizando las tres carreras de profesorado en la UBA (Profesorados de Historia, Ciencia Política y Psicología), en cuanto a la estructura curricular y los fundamentos de la formación, podemos inferir que los cambios promovidos por las políticas públicas y las normativas no han impactado en la gramática tradicional universitaria al menos hasta el momento⁵, lo que genera

⁴ Vale aclarar que, en algunos casos, al interior de las materias los equipos docentes utilizan otras denominaciones para dichos espacios con el fin de articularlos.

⁵ De todas maneras es importante aclarar que en algunas facultades de las estudiadas hay carreras que se encuentran en proceso de cambio de plan y eventualmente podrían reverse también las carreras de profesorado.

una notable distancia entre las propuestas curriculares ofrecidas y las normativas actuales. Esta distancia demuestra que a pesar de las intencionalidades de la política educativa de unificar criterios aún sobreviven diferencias en los circuitos formadores de docentes por las dificultades y resistencias que conllevan implementar dichas transformaciones.

› ***Reflexiones e ideas para seguir analizando...***

Si bien la presente investigación aún se encuentra en curso en el proceso de trabajo de campo y producción de datos empíricos podemos esbozar algunas ideas preliminares acerca de lo analizado hasta el momento.

Por un lado, resulta interesante destacar que se han encontrado menor cantidad de investigaciones y antecedentes acerca de la formación docente universitaria en comparación a las existentes sobre los Institutos Superiores de Formación Docente, que releven la función que cumplen las universidades en relación con la enseñanza en los niveles secundario y superior, la formación brindada en los profesorados universitarios, la inserción profesional de los profesores graduados y el impacto de estos procesos en el nivel secundario, a pesar de la importancia que tiene las universidades nacionales en la provisión de docentes. Coincidimos con Vaillant (2017) cuando explicita que “la temática referida a los formadores de las Universidades (...) es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son escasos en la bibliografía pedagógica latinoamericana” (p. 14). Por tal razón, creemos que es de suma importancia investigar acerca de los profesorados universitarios de la UBA para conocer la formación que ofrecen, ya que como dijimos en apartados anteriores, un número importante de docentes se gradúan de dichos profesorados y se insertan principalmente en el nivel secundario.

En segundo lugar, tal como mencionamos anteriormente vemos que a pesar de las intencionalidades de la política educativa llevada a cabo desde los años 2000 en adelante, de unificar criterios para la formación docente aún sobreviven diferencias entre los circuitos formadores y particularmente al interior del circuito universitario por las tensiones, resistencias y dificultades para implementar dichas transformaciones. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, a pesar de la existencia de nuevos lineamientos, hasta el momento no se implementaron transformaciones relevantes en las propuestas curriculares de los profesorados estudiados.

Por último, a partir de las observaciones de clases y las entrevistas a los docentes formadores podemos esbozar la idea de que son los equipos docentes de las materias pedagógicas analizadas, quienes realizan importantes intentos para superar la fragmentación y desarticulación que desde los planes de estudio y el formato universitario tienden a generar en la formación. Son las cátedras, las que a través de sus propuestas de enseñanza buscan aportar a una mayor articulación teórico-práctica, mayor reflexión sobre el hacer y transmitir el oficio de enseñar mediante diversos saberes, experiencias, estrategias de enseñanza y dispositivos de formación. Es en este punto donde centramos la mirada y seguiremos profundizando en la investigación, que como hemos mencionado, aún se encuentra en curso.

Sostenemos que más allá de las intenciones de las políticas públicas, los cambios en las normativas, los giros conceptuales y epistemológicos subyacentes, entre otras cuestiones, es importante resaltar que independientemente del circuito formador, lo fundamental son las prácticas y las experiencias en la formación de los docentes (Alliaud y Suárez, 2011). Como destacan varias investigaciones es indispensable la necesidad de generar dispositivos potentes en la formación profesional para preparar docentes con oficio, capaces de saber y poder enseñar en los escenarios educativos del presente. El fortalecimiento del oficio docente a través de políticas públicas pero también a través de las prácticas formativas ofrecidas a los futuros docentes, son intervenciones válidas, valiosas y potentes para emprender procesos de mejora del sistema educativo en su conjunto (Alliaud, 2013).

Es entonces en este punto dónde centramos la mirada y desde el cual abordaremos futuros escritos con el fin de comprender las prácticas de enseñanza ofrecidas a los futuros docentes.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y Formación*. Buenos Aires. Aique.
- Alliaud, A. y Suárez, D. Comps. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras - CLACSO.
- Alliaud, A. (2013). La formación de profesores para la calidad. *Revista de política educativa*. Nro°4. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés (UDES).
- Alliaud, A y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior en Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado, Buenos Aires, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 1 N°1, págs. 125-134.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*. Año 2. N° 3. pp. 11-28.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. España, Gedisa.
- Mollis, M. (2006). *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados*, Editorial Planeta, Buenos Aires
- Sanjurjo, L. (coordinadora) (2012). *Los dispositivos de formación en las prácticas*. Homo Sapiens. Rosario.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, MEC – Paidós.
- Vaillant, D. (2017). La formación inicial de profesores en América Latina, contexto de actuación, dilemas y desafíos. En Garrido, J., Vega, V., y Bustos, A. (Coord) (2017). *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente*. Valparaíso, Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Vezub, L. y Coppola, N. (2017). Transformaciones de la profesión docente en Argentina. Políticas de formación continua y mejora de la escuela secundaria. En Murillo J. Coord. *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación*, 154-157. Actas del I Congreso Internacional sobre liderazgo y mejora de la educación. RILME - Universidad Autónoma de Madrid.
- Zabalza, M (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

Normativa

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ley Nacional de Educación Superior N°24.521 (1995). Ministerio de Educación de la Nación.
- Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. (2012). Ministerio de Educación de la Nación. Res. CFE N° 188/12
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. (2007). Ministerio de Educación de la Nación. Res. CFE N° 24/07
- Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios. (2011). ELABORADO POR LA

COMISIÓN MIXTA ANFHE-CUCEN Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN).