

La Inclusión Educativa en la Formación Docente Inicial, Continua y en Servicio.

Relato de una experiencia de investigación mediante metodologías colaborativas en red entre Universidades e Institutos de Formación Docente.

María Virginia Casalis

Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Ciencias Sociales.

Secretaria Académica Instituto Nuestra Señora del Carmen Villa Mercedes (San Luis)

mvcasalis@hotmail.com

Carmen María Belén Godino Morales

Lic. en Ciencias de la Educación. Magister en Sociedad e Instituciones.

Profesora Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis e

Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen.

belen_godino@yahoo.com.ar

María Fernanda Casalis

Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Ciencias Sociales.

Secretaria de Extensión Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen Villa Mercedes (San Luis)

mfcasalis@hotmail.com

Resumen

En el marco del “Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)”, el Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (ISNSC) participa, desde el año 2014, en una de las redes conformadas por Institutos de Formación Docente y Universidades Nacionales de Argentina, Brasil y Paraguay, para el desarrollo de propuestas de trabajo orientadas a estudios y proyectos de mejora cuyos objetivos se vinculan al diseño e implementación de soluciones comunes a problemáticas de formación docente. Esta convocatoria constituye un avance en el reconocimiento de la función de investigación de los Institutos de Formación Docente desde su reciente creación en el 2007.

El problema de estudio propuesto por dicha red de trabajo, es la Inclusión Educativa en la Formación Docente inicial, continua y en servicio. La realidad muestra que los Institutos han experimentado un crecimiento de un 40% promedio de su matrícula en los últimos años compartiendo con las universidades la democratización del acceso a la educación superior. Sin embargo, se registran dificultades en la permanencia de los estudiantes y bajas tasas de egreso.

En este trabajo, se presentará la experiencia de investigación colaborativa desarrollada hasta el momento entre el ISNSC, el Instituto de Formación Docente de Villa Mercedes y la Universidad Nacional de San Luis, así como su impacto en las prácticas de formación docente tendientes a un mayor nivel de inclusión educativa.

Palabras claves: Inclusión Educativa- Formación Docente- Investigación Colaborativa- Trabajo en red

Abstract

Inside the framework of the “Supporting Programme to the Educative area of MERCOSUR (PASEM)”, the Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (ISNSC) participates since 2014 in one of the webs constituted by Teaching Training Colleges and National Universities of Argentina, Brazil and Paraguay, in order to develop working proposals oriented to studies and improvement projects which objectives are connected to the design and implementation of common solutions to teacher training problems. This summons is a progress in the recognition of the research function of the Teaching Training colleges since their recent creation in 2007.

The problem of study proposed is the Educative Inclusion in the initial, constant and in service Teaching Training. The reality exhibits that the institutes have been experienced an average of 40% growth enrolment in the last years sharing with the universities the democratization of the access to high education. However, difficulties in the permanence of students and low graduation rates are recorded.

In this piece of work it will be presented the experience of collaborative research developed between the ISNSC, the Teaching Training College of Villa Mercedes, and the National University of San Luis as well as its impact in the teaching training practices designed to increase the level of educative inclusion.

Keywords: Inclusive education – Teaching training - Collaborative research – Web working-

Introducción

La problemática de la inclusión educativa en la formación docente inicial, continua y en servicio, interpela en la actualidad a los Institutos de Formación Docente y motiva la investigación sobre los significados y acciones vinculadas a la inclusión, en diferentes contextos educativos.

En los últimos años se han conformado redes de trabajo que desarrollan estudios y proyectos de mejora vinculados a esta problemática, tales como el “Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)”, el cual desarrolla diferentes investigaciones en la región. Uno de los trabajos que se está llevando a cabo en ese marco, fue seleccionado en la Convocatoria restringida a Instituciones Superiores/Terciarias de Formación Docente y/o Universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay: “*La inclusión educativa en la formación docente inicial, continua y en servicio en el Mercosur*”. En dicho proyecto, el Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (ISNSC), desde el año 2014, participa en la red conformada por: las **Universidades Nacionales de San Luis (UNSL) y Salta (UNSa); el Instituto de Formación Docente (IFDCVM), Villa Mercedes; la Universidad Nacional de Este de Paraguay (UNE) y la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Brasil**, con los siguientes objetivos para la formación docente:

- Diagnosticar el estado de situación en relación a la inclusión educativa;
- Planificar y ejecutar en red experiencias de inclusión en los países implicados;
- Favorecer la difusión y puesta en común de los resultados obtenidos mediante las acciones en red;
- Crear un foro permanente de intercambio de las instituciones.

En este marco, el siguiente trabajo presenta los avances de la investigación haciendo una descripción de la dinámica de trabajo adoptada por el grupo de investigación así como un recorrido por las primeras reflexiones sobre la categoría teórica que orienta la propuesta e interrogantes planteados en este proceso.

Dinámica de trabajo colaborativa adoptada en el grupo de investigación

Uno de los grupos de investigación de la red, se conformó por representantes de la UNSL, IFDCVM y el ISNSC. La primera etapa de trabajo se orientó a consolidar el equipo de investigación, delineando acciones que tendieran a generar espacios colaborativos. Desde el punto de vista metodológico, se adoptó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo con estudios de casos. Es posible ubicar este tipo de investigación, en una tradición cualitativa

de los estudios culturales apoyados en los desarrollos teóricos metodológicos del interpretativismo. A partir de un diagnóstico de la situación inicial de las instituciones en estudio y su contexto, se proyecta el plan de mejora.

Algunas de las acciones llevadas a cabo en primera etapa fueron:

- Presentación del proyecto y grupo de trabajo, intercambiando expectativas e inquietudes ante el desafío de la experiencia de trabajo en red, destacando la relevancia de esta iniciativa que visibiliza la función de investigación de los Institutos de Formación Docente (IFD).
- Firma de protocolos de acuerdo entre las instituciones participantes, con el fin de dar marco formal a las acciones de diagnóstico, detección de problemas e implementación del plan de mejora, considerando que la formación docente, inicial, continua y en servicio debe ser trabajada desde la mirada de la inclusión, abarcando un trabajo solidario entre los miembros de la red.
- Formación de grupos de reflexión y análisis de fuentes secundarias, sobre las preocupaciones e intereses del grupo de investigadores, en torno a la categoría de análisis “inclusión educativa”.
- Encuentros periódicos del grupo de investigación para indagar las representaciones facilitadoras e inhibidoras del trabajo en conjunto y hacer consciente el atravesamiento de múltiples implicaciones, garantizando la horizontalidad de las relaciones y la participación de todos los integrantes del grupo, evitando la monopolización de la palabra, el privilegio de ciertas opiniones por sobre otras.
- Elaboración de registros exhaustivos de cada uno de los encuentros del grupo, incluyendo las diversas miradas de la problemática de la inclusión en base a la experiencia de cada actor institucional.
- Análisis detallado y profundo de los registros narrativos de las reuniones de trabajo y del consenso intersubjetivo, interpretando sentidos compartidos a través de la revisión conjunta de los informes y producciones teóricas desarrolladas.
- Intercambios virtuales fluidos para trabajar en torno al diagnóstico, enmarcado en las categorías de análisis que se fueron construyendo en los encuentros grupales presenciales. De acuerdo a las nuevas configuraciones de los IFD se seleccionó una muestra que representase las miradas de los diferentes actores institucionales y que posibilitara la indagación del estado de situación respecto al problema de estudio. Se construyeron además, protocolos de entrevistas a partir de disparadores iniciales, que fueron enriquecidos con los

aportes de todo el equipo y ajustados a las dimensiones de análisis. Se pusieron en tensión representaciones, significaciones y realidades institucionales durante este proceso.

- Conformación de subgrupos para llevar a cabo la prueba piloto del instrumento, en la que hubo un primer acercamiento a las realidades de cada uno de los IFD que integran las unidades de análisis.
- Descripción y análisis de la documentación vigente en los IFD (marcos legales, resoluciones, reglamentaciones, planes y programas de estudios, etc.)
- Implementación y análisis de las entrevistas a docentes, estudiantes y directivos de las unidades de análisis; grupos focales.
- Encuentros presenciales de la red en San Luis Argentina y en Pernambuco, Brasil para el intercambio y el establecimiento de acuerdos metodológicos que posibilitaran un estudio comparativo.

Primeras reflexiones sobre la categoría teórica que orienta la propuesta

Inicialmente se tomó la decisión de profundizar teóricamente el concepto de Inclusión educativa en la formación docente inicial, continua y en servicio, a los fines de construir un primer documento que integrara el trabajo de cada uno de los participantes. Ese procedimiento consistió en que cada investigador indagara en la categoría y definiera las perspectivas teóricas desde dónde analizarla.

Una de las perspectivas presentadas en el debate, se vinculó con las políticas educativas en torno a la inclusión en la Formación Docente y su impacto en las prácticas de formación de los Institutos de Formación Docente, perspectiva que será desarrollada en los párrafos siguientes.

Formación Docente: cambios, posicionamientos e interrogantes

La inclusión educativa se ha instalado en la actualidad, como un mandato establecido para el sistema educativo en su conjunto. Los discursos esgrimidos desde la legalidad, pertenecientes tanto a diversos organismos internacionales como nacionales, definen como prioritaria la inclusión educativa: *“El objetivo de conseguir escuelas inclusivas se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación. Las escuelas para todos, sin exclusiones, en las que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, es un modelo ideal que motiva a muchas personas comprometidas con el cambio educativo.”* (O.E.I, 2021). La educación representa un factor esencial para la percepción que tienen la personas acerca de lo que significa estar incluido en la sociedad,

más aún si se trata de la educación superior (C.E.P.A.L, 2009).

El mandato de la inclusión educativa también impacta como imperativo en las carreras de Formación Docente. Un ejemplo de ello, es el plan de Formación Docente 2012-2015 (Resolución CFE N°167/12 - Anexo I) que establece metas tendientes a la profundización de los cambios producidos en la formación docente de los últimos años en Argentina. Entre ellos, pueden mencionarse: la extensión a cuatro años de la formación; los cambios curriculares; el incremento de la matrícula; mayor coordinación y articulación federal; acompañamiento y estímulo a las trayectorias estudiantiles y docentes; acciones formativas virtuales; mejoras en la infraestructura y equipamiento; producción de regulaciones para el sistema; fortalecimiento en los distintos niveles de gobierno y gestión y una mayor democratización institucional. *“Los Institutos Superiores ya no se perciben a sí mismos como organizaciones solitarias, se saben formando parte de un sistema donde lo jurisdiccional les es propio y la participación nacional es confiable e integradora”*. (Resolución CFE N°167/12 - Anexo I). Según la mencionada resolución, el incremento de la matrícula de aspirantes fue de un 40% promedio lo que significa cerca de 140.000 nuevos jóvenes y adultos.

Esta ampliación de la matrícula, según una investigación del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) significa la accesibilidad a la educación superior de sectores antes relegados, encontrándose en las Instituciones de Nivel Superior, un número importante de personas con capital cultural desventajoso, con dificultades en sus biografías académicas y expectativas de futuro relativamente más inciertas. *“En esos casos, grupos de profesores y alumnos conviven con fenómenos agudos de discriminación asociados a la más compleja multifuncionalidad adoptada por los centros de estudio, dando lugar a desiguales apreciaciones valorativas de las distintas actividades académicas, al manejo simbólico de los privilegios de los campos profesionales consagrados por la costumbre y al reparto de distinciones y beneficios materiales en función de juicios de naturaleza estamental y corporativa”* (UNESCO, IESALC; 2007)

¿Cómo presentar el debate de la Inclusión Educativa en la Formación Docente?

Uno estudioso de esta tema, Pablo Gentili (2009), considera que *“...la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión [...] es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos...”*

Entre los desafíos principales para garantizar este derecho de todos a la educación se presenta el fortalecimiento de las instituciones educativas como *“...espacios singulares de*

integración social y de filiación” que permitan “...desafiar los destinos que se presentan como inevitables para quienes transitan por ella y dejar de responsabilizar al individuo de su propio fracaso” (Kaplan y Fainsod, 2008). Cuanto más se conocen los puntos de partida desiguales con los que los alumnos transitan su escolarización, mayor efectividad se consigue, ya que se logra operar sobre ellos intentando superarlos o, por lo menos, reduciendo sus efectos negativos. En este sentido, desde posiciones críticas, las **condiciones socio-culturales** de los estudiantes constituyen el punto de partida y el marco de toda evaluación de las condiciones individuales para el aprendizaje (Kaplan y Fainsod, 2008).

El conocimiento de esos puntos de partida no implica la estigmatización-etiquetamiento de los alumnos, ya que los actos clasificatorios suelen basarse en prejuicios y pueden funcionar reforzando la desigualdad. Se trata de reconocer las diversas condiciones de partida de los alumnos, no como deficiencias, no como puntos de llegada, sino como *dimensiones que la institución deberá conocer y tener en cuenta para la construcción de estrategias que ya no debiliten a unos y refuercen a otros*” (Kaplan y Fainsod, 2008). De esta forma, se fortalecen los mecanismos inclusivos, habilitando y sosteniendo espacios que contribuyan a generar experiencias educativas en las que los estudiantes puedan reconocerse a sí mismos como sujetos portadores de expectativas, configurando una autoimagen que los ayude a “correr” los límites de sus posibilidades. La institución educativa, así entendida, funciona como constructora de subjetividad.

¿Cómo impactan estas políticas educativas en las matrices de los institutos formadores atrapados en la trama de la modernidad? Homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicas, características del programa de la modernidad se ven alteradas por el mandato de la inclusión educativa. Es el interrogante que interpela hoy a las instituciones formadoras, ¿Es posible acompañar y sostener las múltiples trayectorias estudiantiles para formar un colectivo docente con una identidad y rasgos de formación compartidos?

Estas aspiraciones, exigen repensar el sentido de prácticas, las cotidianidades institucionales, las propuestas de formación y alertan que no sólo recibiendo a ese estudiante es que el derecho mágicamente se cumple, sino que hacen falta otras condiciones para lograr que egresen: una organización educativa con capacidad de sostener prácticas educativas inclusivas, desarrollo de trayectorias formativas, condiciones entendidas como cuestiones institucionales, organizacionales, de sistema micro y macropolítico. “En este sentido cada uno queda interpelado en lo que tiene que ver con un tipo de accionar político que centra su preocupación en el cumplimiento de un derecho no como una simple promesa sino como aval para formar parte, construir y vivir en un contexto de ciudadanía” (Nicastro y Greco; 2009).

La inclusión educativa en la Formación Continua y en Servicio

La inclusión educativa en la formación docente continua y en servicio se presenta, entre otras perspectivas, como la posibilidad que los docentes participen en la formulación de sus necesidades de formación y el reconocimiento del lugar que ocupan en la construcción del conocimiento sobre las prácticas.

Un breve recorrido por las últimas tendencias en capacitación docente, posibilita contextualizar esta idea. Durante la década del 90', en el marco de la reforma educativa derivada de la Ley Federal de Educación 24.195, fue posible observar en Argentina un empleo instrumental de la capacitación como herramienta para alcanzar las transformaciones estructurales en marcha (Legarralde, M. 2013). Se partió del supuesto que los cambios iban a llegar al aula fundamentalmente a través de la capacitación docente. Para ello, se habilitaron una serie de cursos a cargo de oferentes particulares, que contaron con bastante autonomía para definir temáticas y marcos teóricos. En estos cursos masivos predominó un enfoque instrumental, ya que no se contempló la complejidad de las situaciones de la práctica y las particulares de cada contexto educativo desde una concepción del docente como objeto y no como sujeto de formación (Vezub, 2007).

En los últimos años, con la sanción de Ley Nacional de Educación 26.206, en Argentina se asiste a un cambio paulatino en la visión respecto a la formación continua. La realidad demostró que los esfuerzos del período anterior no lograron el impacto esperado en el mejoramiento de las prácticas escolares. Actualmente, se ha ampliado la agenda de formación y hay intentos por centrar la capacitación en la escuela, tomando como contenido la propia experiencia escolar (Legarralde, M. 2013).

Esta nueva línea de formación se encuentra asociada a una ampliación del concepto de capacitación entendida como actualización específica para el desarrollo de la actividad docente. Posiciones que intentan superar la visión anterior, comienzan a ubicar al docente como “trabajador de la cultura” y, por lo tanto, orientan el desarrollo personal y profesional en sentido amplio. Se reconoce de manera creciente “la voz de los docentes” y “las escuelas” en la formulación de las necesidades y demandas de capacitación.

Esta nueva agenda estuvo acompañada de iniciativas políticas, como la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el 2007 en Argentina y resoluciones que ampliaron las funciones tradicionales de los Institutos de Formación Docente hacia la formación continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación pedagógica. *“La función de apoyo pedagógico a las escuelas –que aparece como una novedad en la Ley Nacional de Educación– posibilita un mayor aprovechamiento de las capacidades de los ISFD por parte de las escuelas de los otros niveles y modalidades del sistema, promoviendo además el enriquecimiento recíproco a través del intercambio y el trabajo*

compartido” (Res. CFE 30/07)

Paralelamente, la Resolución CFE 24/07, avanza en la reformulación de la vinculación teoría-práctica, para los diseños curriculares de la formación docente inicial, superando la visión aplicacionista: “*Se han producido avances en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación*”. Este reconocimiento acerca de los procesos de construcción del conocimiento profesional docente, tiene su correlato en los contenidos y estrategias de formación continua. Se entiende que el saber docente se construye en situación y que la reflexión sobre las experiencias en contextos particulares, podría potenciar cambios en las representaciones y concepciones de los docentes. Se establecen nuevos vínculos pedagógicos entre capacitadores y capacitandos, como se ha podido visualizar, por ejemplo, en distintas experiencias en México y Argentina que sitúan la capacitación en las escuelas. El saber pedagógico en dichas experiencias de formación, remite al ámbito de la experiencia de los capacitandos. Se intenta tematizar, analizar y reflexionar las experiencias escolares. Se apuesta a formar a los docentes no como destinatarios específicos de la capacitación sino al colectivo docente de las instituciones, para la generación de compromisos colectivos al interior de las escuelas y entre grupos de docentes. Se parte del reconocimiento de las demandas y necesidades de las instituciones educativas y se exige nuevos modos de acreditación en los que se reconozca la interacción del docente individual con sus colegas en el marco de la institución (Legarralde, 2013).

El lema “dar voz a los profesores” ha derivado en investigaciones que utilizan la narrativa, las biografías, las historias de vida, al amparo de la idea que los docentes son investigadores y generadores del conocimiento desde sus experiencias. Esta noción general se ha trasladado a la concepción de la educación como construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; profesores y alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros (Conelly y Cladinin; 1990).

Entre las normativas que regulan las experiencias de acompañamiento pedagógico a los docentes de escuelas asociadas de los Institutos de Formación Docente, se encuentra la Resolución Ministerial de la Provincia de San Luis (149 -ME -2012) a partir de la cual se exige la firma de un convenio de cooperación mutua. Dichas escuelas asociadas deben brindar los espacios necesarios para los practicantes puedan realizar sus prácticas. A su vez, los Institutos de Formación Docente, deben garantizar ciclos de formación a directivos y “Docentes Orientadores” quienes también participan en el proceso formativo de los futuros docentes como integrantes del Equipo de Prácticas. Según la Resolución 149 ME -2012 el rol de los docentes orientadores cobra principal importancia en la formación de los docentes. En primer lugar, el docente orientador, aparece como el primer nexo entre la escuela asociada y los alumnos del Instituto de Formación, constituyéndose como el referente

desde el cual se puede lograr un vínculo directo con el Proyecto Educativo Institucional, el estilo, los ritmos de trabajo -en distintos grados de profundidad según sea el momento formativo en el que estén- contextualizar la realidad educativa de la escuela y adecuar tanto sus fuentes de información como la propuesta de enseñanza según corresponda. En consonancia con estas ideas, se propone habilitar instancias de reflexión junto a los docentes orientadores, **acerca de los nuevos modelos de formación docente y la construcción del conocimiento desde saberes teóricos y experienciales. De esta manera, se plantea un avance en el reconocimiento de las experiencias profesionales de los docentes.**

Algunas conclusiones

La posibilidad de habilitar espacios de encuentro para la reflexión, el diálogo y la construcción de conocimiento en torno a la formación docente, entre los diversos actores que desde un lugar u otro participan en la investigación como parte de un entramado que configura la educación superior, posibilita el posicionamiento como sujetos con capacidad de transformar los escenarios educativos.

El trabajo en red conlleva al encuentro de diferentes estilos y prácticas investigativas, en este caso particular, de instituciones con trayectorias que se han tejido en forma separada y que confluyen en esta red, conformándose como grupo. La horizontalidad y equivalencia sobre las que se asientan las relaciones al interior del grupo de investigación, operan modificando también las culturas de trabajo en las instituciones, generando un impacto altamente positivo en las prácticas cotidianas.

El trabajo de investigación iniciado, orientado por las primeras reflexiones teóricas desarrolladas, posibilitará el análisis en profundidad de las prácticas formativas que se despliegan en las instituciones de Educación Superior, manteniendo una constante vigilancia de las acciones que se desarrollen en las mismas, en pos de los cambios que interpelan hoy a las instituciones formadoras.

Este dispositivo de trabajo en red, los continuos intercambios de experiencias y pareceres, las acciones futuras que orienten el diagnóstico y la mejora -etapas en la se está trabajando actualmente - se considera que redundará en beneficio de todos los sujetos implicados en la formación docente.

Bibliografía:

- Connelly, F. M.; Clandinin, D. J.** (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher, 19 (5), 2-14.
- Convenio Marco de Cooperación** (2012). Anexo I Resolución 149-ME-2012. Ministerio de Educación de San Luis.
- Dussel, Inés.** *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas* en Tedesco. J.C. (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Dutchatzky, Silvia** (2007) *Identidades juveniles, escuela y expulsión social*. Diplomatura en Currículum y Prácticas en contextos, FLACSO, Bs. As
- Gentili, Pablo** (2009) citado en Herrera y otros (2010) *Las trayectorias culturales de los alumnos en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Salta. Entre las Políticas de inclusión educativa y la desigualdad*. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Bs As. Argentina
- IESALC** (2007). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Instituto Nacional de Formación Docente** (2011) *Relato de una construcción política federal. 2007 a 2011*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Kaplan, C. y Fainsod, P.** (2008) *Escuela y docentes frente a trayectorias sociales y escolares*. FLACSO. Bs As. Argentina.
- Legarralde, Martín** (2013) *Los debates actuales sobre la formación docente en América Latina*. FLACSO. Argentina
- Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz** (2009) *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina.
- O.E.I. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura** (2010) *2021- Metas Educativas- La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, España.
- Plan Nacional de Formación Docente** 2012-2015. (2012) Resolución C.F.E. N° 167/12- Anexo I. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente
- Resolución C.F.E N° 30/07. Anexo II** (2007) Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Resolución C.F.E N° 24/07** (2007) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Vezub, L.** (2007) *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Revista de Currículum y formación del Profesorado, N°11, Universidad de Granada.