

(RE) PENSAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN PANDEMIA. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

Lapadula, María Florentina

UNMDP-CONICET

Resumen

Este trabajo tiene el fin de conocer e interpretar cómo ha sido el proceso de resignificación de la política curricular de la formación inicial del Profesorado de Educación primaria en la Provincia de Buenos Aires (Argentina) durante el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Se hará foco en el campo de la práctica y sus tres espacios, por ser el eje transversal del profesorado. La investigación asume un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocio. Se llevan a cabo tres etapas, que serán entrelazadas desde el enfoque biográfico-narrativo, una primera instancia de análisis documental, una segunda de entrevistas biográfico-narrativas a profesoras(es) del campo de la práctica y por último el análisis de las composiciones construidas. Este trabajo da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras claves: políticas curriculares; pandemia; investigación biográfico-narrativa

Introducción

Molinaria (2017) afirma que, desde la incorporación al nivel superior, el sistema formador en Argentina ha sido foco de múltiples reformas. Las políticas públicas destinadas a la formación inicial de los(as) docentes se han centrado en la búsqueda de un mejoramiento a partir de la transformación de distintos aspectos entre los cuales cobran fundamental importancia los cambios en la dimensión del currículum (Alliaud y

Feeney, 2014), entendiendo que este es una herramienta central en la política educativa (Terigi, 1999).

El Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires para la formación de Profesoras(es) de Educación primaria comienza a ser implementado en 2008. Este diseño propone una duración de cursada de cuatro años, donde se presentan como metas (“horizontes formativos”) propender a la formación de un(a) maestro(a) que sea entendido como un(a) profesional de la enseñanza, como pedagogo(a) y como trabajador(a) de la cultura. Presenta una estructura curricular dividida en campos: de actualización formativa; de la fundamentación; de la subjetividad y las culturas; de los saberes a enseñar; y de la práctica docente. Este último está definido como eje vertebrador de la formación inicial, donde se articulan los saberes construidos en los diferentes campos.

Doce años después de su implementación este Diseño curricular se ve impactado por Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio producto de la propagación del Covid-19. Nuevas rutinas de vida se construyen y entre ellas la asistencia a las escuelas y en este caso a los Institutos de Formación Docente y Técnica que cierran las puertas de sus edificios pero no de sus espacios formativos. Frente a ello las políticas curriculares se transforman y con ella se producen encuentros y desencuentros con las propuestas de enseñanza de las(os) profesoras(es) formadores.

En el caso de la política analizada, se busca recuperar los relatos de las(os) docentes los cuales dan sentido a la experiencia vivida cotidianamente, como un proceso de construcción y (re) construcción de la realidad, donde las personas se construyen a sí mismo por medio de ella, en un contexto cultural, político, económico, social determinado (Bruner, 2003). Es decir que estos relatos ayudan a entender al mundo (Gudmundsdottir, 1998), y en este caso los/as docentes posibilitan la interpretación del mundo educativo vivenciado por ellos/as, poniendo en el centro a los sujetos y sus experiencias, como acto de formación y aprendizaje (Contreras, 2016).

Políticas curriculares de la formación inicial docente en la Provincia de Buenos Aires

El Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires para el Nivel Primario (2007), se encuentra en el marco de transformaciones en las políticas educativas propuestas desde la promulgación en 2006 de la Ley de Educación Nacional

(N° 26.206), y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como área del Ministerio de Educación de la Nación, el cual tiene el objetivo de dirigir, desarrollar y coordinar diferentes políticas de formación docente inicial y continua. Teniendo como marco regulatorio los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial formulados por el INFD.

En la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular aprobado a través de la Resolución 3655/07 e implementado a partir de 2008 estuvo en concordancia con el marco curricular nacional, siendo la provincia pionera en presentar cambios en la formación docente en el país, los cuales fueron aceptados por parte del Ministerio de Educación y el INFoD (Insaurrealde y Agüero, 2012). Esta propuesta otorgará el título de Profesor de educación primaria, y estará compuesta por un total de 2816 horas, en concordancia con lo propuesto por los lineamientos nacionales. Cumpliéndose los porcentajes estipulados con un 25% para el campo de la práctica; un 45% para campo de la formación disciplinar (campo de los saberes a enseñar y de las subjetividades y culturas); un 25% para el campo de la formación general (campo de la fundamentación y campo de la actualización formativa); y por último un 5% para espacios de definición curricular, denominado trayectorias formativas opcionales. A su vez se propone una diversidad de dispositivos para el desarrollo de las unidades curriculares, siendo estos definidos como materias, talleres y ateneos. En el documento presentado se aclara que los contenidos propuestos en cada campo no son neutrales, sino que se entiende que en toda selección, organización y secuenciación de objetos cognoscentes hay una dimensión política y cultural. Y que los mismo podrán ser re-elaborados por las(os) docentes formadores a la luz de su posicionamiento pedagógico, las experiencias, saberes y problemáticas particulares de la realidad que habitan. Pero siempre en la búsqueda de horizontes que procura centrarse no sólo en el qué y cómo enseñar, sino en el por qué, para qué y con quiénes.

El diseño curricular presenta al campo de la práctica, como eje transversal, siendo un objeto de transformación. Está dividido en tres espacios: práctica en terreno, herramientas de la práctica y el taller integrador interdisciplinario. Este campo se desarrolla en los cuatro años buscando (re)conocer de forma progresiva y contextual diversos espacios educativos. Se busca articular el trabajo formativo con otras instituciones y profesionales de la enseñanza como co-formadores de las(os) futuras(os) profesoras(es) de Educación primaria.

Políticas curriculares para la educación superior en pandemia

Las políticas educativas pueden ser entendidas desde su rostro humano (Aguirre, 2022), buscando recuperar la mirada de los actores que traducen las políticas públicas en los cotidianos de las instituciones educativas, rescatar los sentidos y significados que le dan a las mismas. Desde esta conceptualización retomo un listado breve de palabras que reflejan cómo fue para las(os) docentes durante el 2020 y 2021 crear sus proyectos de enseñanza mediados por la pandemia: *Desgastante, caótico, complejo, desordenado, intenso, complicado, triste, angustiante, desconectado*. Frente a ello explicitaban que: *fuiamos ingeniosas, se hizo lo que se pudo, flexibilizamos, se sostuvo, intentamos, costó mucho*. Y en ese costó no sólo se encontraban involucradas ellas, sino el resto de quienes conformaban la comunidad educativa, las estudiantes y las instituciones asociadas, en este sentido Flavia cuenta que

Fue también complejo pensar lo pedagógico en ese contexto, hablábamos con algunas directoras y estaban como muy abocadas a sostener socialmente a las familias, con la distribución de bolsones de comida, con ver de qué manera re vincularse con las familias y los chicos que estaban totalmente desconectados (ED 7, Flavia, Julio 2022)

Y en ese pensar lo pedagógico Daniela hace referencia a las estudiantes con las que compartía y sostenía en la diversidad de contextos y desigualdades que las atravesaban

(...) las chicas venían muy angustiadas, entonces les pedimos que suban una foto, que podía ser armada o no, y que escribieran un pequeño relato de cómo estaban viviendo la pandemia. Ponerlas en escena a ellas, cómo ellas lo estaban viviendo, porque veníamos escuchando muchas cosas: como no tengo conectividad, estoy con mis hijos, no doy abasto. Entonces intentamos un poquito, habíamos hecho un paddle también, y que vayan poniendo esa información y que todos tuvieran en cuenta que les estaba pasando. (ED 1, Daniela, Abril 2022)

Retomando a Birgin (2020) las instituciones de formación docente y podríamos decir en todas las instituciones educativas, primaron los gestos de cuidado, buscando mantener los vínculos para tejer redes y desde allí pensar la tarea pedagógica. La cuál se vio abruptamente transformada y a la fuerza hubo que repensar a los ISFDyT y a las escuelas sin los edificios, en y con otros tiempos (Dussel, 2020).

En ese contexto fue que las(os) docentes, vía mail o en reuniones virtuales recibieron nuevas normativas desde la Dirección General de Cultura y Escuelas de la provincia de Buenos Aires en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), con el fin de, desde las políticas públicas, seguir garantizando el derecho a la educación superior. Diversos comunicados y resoluciones abogaron por la continuidad pedagógica,

comprendiendo que esta es una manera de acompañar la situación excepcional que se estaba viviendo. Cabe mencionar algunos relevantes durante el 2020 para la educación superior y específicamente para campo de la práctica: RESOC-2020-1872-GDEBA-DGCYE sobre el currículum prioritario; DISPC-2020-1-GDEBA-DPESUPDGCYE sobre las especificaciones en la evaluación y acreditación en el Nivel Superior; la Comunicación 7/2020 “Acreditación del Campo de la Práctica”; Comunicación 11/20 “Currículum prioritario, evaluación y acreditación”; Comunicación Conjunta N° 6/21 “El campo de la práctica: continuidades y propuestas para la formación docente”. Si bien las primeras políticas comenzaron en abril, las específicas relacionadas al campo de la práctica para la formación inicial de docentes fueron comunicadas en octubre 2020. Es así que Susana afirma que: “Mirá hubo una propuesta de trabajar por campos, pero llegó totalmente tarde. Llegó cuando ya habíamos presentado el programa de cada materia, y nos resistimos a eso” (ED 5, Susana, Junio 2022). En este mismo sentido otra docente afirma que

No, nosotros lo que hemos recibido fue el requerimiento de poder pensar un currículum prioritario, y sí hemos recibido varios documentos que tenían que ver con sugerencias. Digamos sugerencias de cómo podemos trabajar en campo de la práctica si no tenemos escuelas. Bueno algunas cuestiones que fueron interesantes, y otras, que como suele pasar, cuando tenemos estas decisiones que son urgentes, porque había que tomar decisiones. A ver muchas de las cuestiones eran interesantes pero venían después, nosotras teníamos que tomar decisiones antes, porque fue tan rápido como iba cambiando (ED 7, Flavia, Julio 2022).

Sobre estas misma documentación Gabriela plantea que

Se fueron mandando algunos lineamientos pero uno iba reestructurando en la marcha. Nos dieron algunos lineamientos, pero en algunos casos nosotras en realidad tampoco estábamos en disonancia con eso que se mandaban, pero tampoco encontramos en ellos la solución. Porque había que pensarla y fue una cuestión que pensamos en colectivo, que también nos llevó mucha negociación (ED 6, Gabriela, Julio 2022).

Estas políticas curriculares tuvieron puntos generales: la elaboración de un currículum prioritario por cada disciplina, el trabajo por campos, la ampliación del ciclo lectivo, la construcción de un trayecto formativo complementario y un marco regulatorio para la evaluación y acreditación de cada espacio, en un marco institucional y con el propósito central de construir y sostener trayectorias estudiantiles diversas. Las mismas fueron traducidas (Ball, 2002) de distintas formas, en algunos casos se buscaba aportes en ellas y no se hallaron, o fueron tomadas sólo como recomendaciones, para otras fueron muy beneficiosos para (re) pensar la práctica que venían desarrollando y reconfigurarla, y en

otros casos manifestaron la burocratización del sistema en un momento complejo. Ahora bien aquellas mencionadas con respecto a los ciclos lectivos, el trayecto formativo complementario y la evaluación y acreditación fueron recontextualizadas institucionalmente tomando los criterios sugeridos.

La ficcionalización de la práctica en terreno

Frente a la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos se propone, desde la Dirección General de escuelas y cultura de la provincia de Buenos Aires, la reorganización del ciclo lectivo 2020-2021, la integración curricular, la priorización curricular y nuevas orientaciones para la evaluación y acreditación. La reconfiguración del trabajo docente en pandemia se vio permeado por desigualdades sociales, económicas, de género, por la incertidumbre, la intensificación y extensión laboral. En este entramado complejo las(os) docentes (re) pensaron la formación inicial docente, desde sus contenidos, saberes y experiencias pedagógicas, (re) creando nuevas formas de ser, hacer y sentir la tarea docente. Este trabajo se vio interpelado por la necesidad urgente de traducir y contextualizar el Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de educación primaria en pandemia. Cuando comenzó el ASPO, como explicita Maggio (2021) “Los currículos extensos y con lógica de colección seguían siendo norma” (p. 81), más allá de lo prescripto, se encontraron en la necesidad de priorizar contenidos, aunque siempre se selecciona qué enseñar, en este caso se dio en un contexto de emergencia y en una situación de incertidumbre.

Desde las voces biográficas de los sujetos partícipes buscamos conocer cómo fue ese proceso, recuperando el relato de los(as) docentes formadores(as) de Institutos Superiores de Formación docente y Técnica (ISFDyT) de la ciudad de La Plata. Desde una salida colectiva una docente explicita que “En ese sentido fuimos tratando de no poner obstáculos y avanzar y que las estudiantes pudieran tener la mejor experiencia en esas condiciones” (ED 6, Gabriela, Julio 2022). Esta frase hace eco en los en resto de los relatos, que se ven permeados por esta intención político-pedagógica. Desde allí es que en la urgencia fueron creando propuestas de enseñanza desde los horizontes formativos propuestos en el Diseño, y generando nuevos encuadres para el encuentro (Maggio, 2021). Como explicita Birgin (2020) los nodos, de la Red Nacional de Institutos Superiores de Formación docente dependiente del INFD, que cada instituto con su página web y su campus virtual comenzaron a (re) utilizarse a lo largo del país y

la ciudad de La Plata no fue la excepción. Cada campo y sus respectivas materias, ateneos, talleres crearon entornos sociotécnicos (Dussel, 2020) para poder llevar a cabo la tarea de enseñar.

En la polifonía de voces de las profesoras de campo de la práctica aparecían encuentros en algunas construcciones metodológicas y estrategias en estos espacios y tiempos distintos, con sujetos pedagógicos permeados por desigualdades y situaciones diversas. Clases asincrónicas: con clases escritas, con videos, fotografías, trabajos prácticos, foros y actividades de reflexión. Clases sincrónicas en meet, zoom, con formato de mateada, en horarios extraños, con cámaras prendidas y apagadas, llenas narraciones sobre cómo era la escuela y la práctica docente, con entrevistas a docentes y directivos, con paneles. El propósito era generar cercanía y construir alternativas pedagógicas para acercarse entre docentes, estudiantes (Maggio, 2021), y las propuestas de enseñanza en el campo de la práctica.

Ahora bien me detendré en las particularidades de cada año y las propuestas creadas y desarrolladas. En el primer año el eje central será la ciudad educadora, se busca fomentar el acercamiento a experiencias educativas más allá de la escuela, para comprender el campo educativo desde su amplitud y complejidad. Se pretende construir herramientas relacionadas a las estrategias desarrolladas desde la perspectiva político pedagógica de la educación popular. En el marco de la ciudad educadora, una ciudad aislada, las(os) docentes de este espacio encontraron facilidad de las visitas virtuales o videos a distintos espacios como museos, parques, bibliotecas, organizaciones sociales. Uno de los profesores que es responsable de esta materia explicita que:

A ver la pandemia fue una, como te digo aportó en el tema de la organización. Pero los espacios largaron visitas virtuales. Pero bueno laburamos con eso, visitas virtuales y después con el mapeo del propio lugar, con análisis de películas, viñetas, porque no quedaba mucho para hacer (...) Ojo en algún punto, hay espacios que tenían más posibilidad de llegar. (ED 2, Guillermo, Mayo 2022)

Por otra lado Susana comparte otro tipo de estrategia:

Decidimos siempre, durante los dos años que duró la pandemia, que las clases sean escritas y asincrónicas. Porque si bien hubo encuentros sincrónicos, les llamábamos mateadas, para encontrarnos, para comentar, para compartir, para conocernos y charlar un rato. (...) la ciudad educadora se hicieron visitas virtuales, recurrimos a videos, mucho desarrollo escrito de la clase y consignas de trabajo siempre a cargo nuestro (ED 5, Susana, Junio 2022).

En el segundo año el eje será el espacio escolar y realidad educativa, se abordará a través del ingreso a espacios (diversos) de la educación formal para analizar la

institución y los contextos en el cuales se desarrollan. Desde el espacio de herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa. Retomando a una compañera suya una docente expresa que:

Digo más allá de que la pandemia en sí mismo nos acotó, que como campo de la práctica tuvimos que pensar contenidos. Ficcionalizar, como decía Yamila, la escuela en video. Pensar la escuela en otras imágenes que no son la escuela real, y eso ya es un recorte, y te acota en un montón de cuestiones, que no está buenas. Pero bueno, es lo que hay. Pero también permitió pensar la escuela como institución sin el edificio escolar, entonces replantéas la institución, en las verdaderas lógicas de lo institucional (ED3, Silvania, Mayo 2022).

Su compañera de ruta pedagógica amplía lo propuesto:

De hecho en el 2020 resultó más complicado, en el 2021 le pudimos dar una vuelta porque habían empezado las clases nuevamente en burbuja, les dijimos por ahí se pueden acercar a una escuela cerca de su barrio y hagan observación y registro (ED 1, Daniela, Abril 2022).

En el tercer año el eje es la relación educativa, este año las(os) estudiantes ingresarán a las aulas para analizarla como un espacio-tiempo en donde circulan saberes y a partir de ella planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Se buscará reflexionar y analizar el hecho educativo aúlico y las decisiones tomadas por las(os) docentes en las etapas pre-activa, activa y post-activa. A su vez se tiene la intención de que puedan conocer la metodología de investigación-acción para llevar a cabo este proceso. En este proceso una de las profesoras comparte las decisiones que tomaron sobre la marcha:

Ahí decidimos trabajar como caso de prácticas con la escuela Anexa. Porque teníamos material disponible: una página web con mucha información institucional y clases videadas, que podíamos usar. Entonces los estudiantes hacían todo el primer trabajo de observación sobre estas experiencias videadas, sobre los cuadernillos que estaban trabajando en la escuela, más lo que tenía en la web la institución. Y así planificaban sobre esos cursos, y los temas de la planificación se los daban los profesores de las didácticas areales. Ahí el contacto con la escuela fue sumamente indirecto y decidimos trabajar con esta institución porque como ya te mencioné nos ofrecía varios recursos. Nosotras no queríamos negociar que los estudiantes planificaran en forma abstracta, sino lo más situado posible (ED 6, Gabriela, Julio 2022).

Desde esta misma propuesta otra de las docentes expresa los miedos y dificultades que encontraban a la hora de desarrollar la propuesta: “También el miedo de que no se vuelva una propuesta tecnicista para los estudiantes. Pensar una planificación para un grupo general, inventado, y que no haya un análisis situado” (ED 7, Flavia, Julio 2022)

En cuarto año, el último de la carrera, el eje será el posicionamiento docente y con este la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del sistema educativo perteneciente al nivel primario. El espacio

dónde debían hacer las prácticas intensivas se vio modificado, centrando su mirada en la reflexión sobre posicionamiento docente:

El grupo que salió no tuvo una residencia común, o dentro de los parámetros que están pensados. Así que ahí sentíamos una falta re importante, obviamente que de la virtualidad sustituir, eso es imposible. Trabajamos mucho con análisis didáctico, de clases, de relatos, con narrativa. Siempre enfocando en esto de reflexionar sobre todas las intervenciones docentes, desde las distintas áreas pero obviamente que no fue lo mismo que estar adentro de una escuela. .”(ED 9, Agosto 2022)

Otra de las profesoras que acompaña en el último año a las estudiantes plantea que: “Todo con lo que hemos trabajado, hemos trabajado con material filmico y demás, pero no es lo mismo que estar en el aula y haberlas podido acompañar en esa finalización de la carrera” (ED 4, Junio 2022).

En este entramado una reflexión de Daniela nos permite pensar en la resignificación y en los encuentros y desencuentros de las políticas y prácticas educativas en pandemia

La experiencia, la práctica en sí, tanto para ellos como para nosotras es un insumo invaluable, porque imposible de poder remplazar. Nos pasó en la pandemia, nosotras nos preguntábamos cuando armábamos el programa ¿Qué práctica en terreno? La palabra terreno debería desaparecer, saquemos la palabra o démosle otra entidad u otro nombre, porque no vamos a hacer la práctica en el terreno, o el terreno va a ser un terreno más virtual. Porque lo único que en su momento podíamos traer al aula era a partir de un video, de un audio, hacer una invitación en zoom. Pero nos reíamos porque decíamos acá hay que reestructurar la prescripción curricular de cómo tiene que ser abordado el campo. En un momento había una preocupación nuestra, de que tendría que haber algún cambio, por ahí momentáneamente o sugerencias del nivel superior para esas cuestiones. Porque si no se mantuvo eso, era algo que nosotras podíamos visualizar por nuestro recorrido propio (ED 1, Daniela, Abril 2022).

Reflexiones finales

Tonucci (2023) retoma la frase de un infante en nuestro país que dijo “A mi cuarentena le faltaron los recreos, los sábados y los domingos” (p. 16), a la de las(os) profesores(as) también, la reinención del trabajo docente se vio entrelazado entre incertidumbre, la presión, la sobrecarga de tareas, preocupaciones pedagógicas y personales, y la búsqueda por sostener trayectorias educativas de estudiantes tejiendo redes de cuidado. Sin embargo desde la particularidad, la emergencia, la complejidad y las desigualdades que vivimos durante el 2020-2021 el trabajo docente en los ISFDyT fue un acto de (re) existencia y resistencia para garantizar el derecho a la educación superior y seguir educando. Dando nuevos sentidos y significados a las políticas curriculares como una

tarea colectiva, (co) construyendo los saberes y a la identidad profesional. Y abriendo caminos a nuevas preguntas para pensar la formación docente.

Bibliografía

- Alliaud, A; Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 1 N°1. 125-134.
- Aguirre, J. (2022) El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”. Eudem.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política. *La teoría estratégica*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2, (2 y 3):19-33.
- Birgin, A. (2020) Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En: Dussel, I. *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J D. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación1. *Roteiro*, 41(1), 15-40.
- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES Volumen 6 · N° 10 Julio 2020*.
- Gudmundsdottir (1998) La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mcewan, H. y Egan, K. (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As.: Amorrortu.
- Insaurrealde, M. y Agüero, C. (2009). La formación de profesores para la educación primaria. *Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos?* En: Susana Vior, M. R.; Misuraca, S.M. Más Rocha (compiladoras) *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia*. Paidós.
- Molinaria, A. (2017). Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular. En: García, A. L. y otros. *La formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias* Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ).
- Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana
- Tonucci, F. (2023) *¿Puede un virus cambiar la escuela?* Losada.

Documentos

Ley de Educación Nacional (N° 26.206)

Resolución 3655/07

Resolución 1872/20

DISPC-2020-1-GDEBA-DPESUPDGCYE sobre las especificaciones en la evaluación y acreditación en el Nivel Superior

Comunicación N° 7/2020 “Acreditación del Campo de la Práctica”

Comunicación N° 11/20 “Currículum prioritario, evaluación y acreditación” Comunicación Conjunta N° 6/21 “El campo de la práctica: continuidades y propuestas para la formación docente”