

# Pensando-haciendo-reflexionando. La experiencia artística como mediación rizomática en la formación docente universitaria

Thinking-doing-reflecting. Artistic experience as a rhizomatic  
mediation at university teaching education.

Pensando – fazendo - refletindo. A experiência artística como  
mediação rizomática na formação docente universitária

**Susana Beatriz Argüello<sup>1</sup> y Adriana de los Ángeles Garay<sup>2</sup>**

## Resumen

La experiencia que relatamos se desarrolla en el módulo “Universidad y Formación Docente” de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy. Se trata de un dispositivo de formación

---

<sup>1</sup> [sbarguellojujuy@gmail.com](mailto:sbarguellojujuy@gmail.com) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina.

<sup>2</sup> [agaray@fhycs.unju.edu.ar](mailto:agaray@fhycs.unju.edu.ar) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina.

docente que cuenta con varios años de desarrollo. Consiste en la organización simulada al interior de la cátedra de una *Galería de Arte Pedagógico* denominada *Formándonos: Una experiencia personal y colectiva*. Su propósito es que los estudiantes, organizados en parejas o pequeños grupos, puedan poner en práctica capacidades y habilidades para la docencia, presentando un contenido a través de una experiencia artística (pintura, escultura, muestra de objetos, arte-fusión u otras), una obra que refleje un contenido de la materia. A cada pareja o grupo se le asigna un tema para trabajar y presentar al resto de la clase. En la pre tarea, se destina un tiempo de dos (2) semanas aproximadamente para que cada grupo produzca su obra; la tarea propiamente dicha consiste en la apertura de la Galería donde en un día predeterminado se exponen las obras y se procede a su evaluación, y finalmente, en la post tarea, los estudiantes reflexionan sobre lo vivido y los aprendizajes obtenidos en un espacio de alternancia especialmente planificado para ello. Durante su desarrollo, la galería se articula a la vez con otras experiencias de aprendizaje: el *Trifolio Pedagógico*, el *Foro de discusión* y la *Auto y Coevaluación entre pares*, de carácter narrativo, reflexivo y evaluativo que permiten reflexionar sobre la experiencia formativa y evaluar, individual y colectivamente, el aprendizaje como la enseñanza. Desde el punto de vista formativo, se buscó promover espacios y situaciones de formación para la práctica docente y profesional del futuro graduado que permitan concretar en un ámbito artificial, pero cercano a la realidad, una experiencia de praxis formativa que los habilite al desarrollo de capacidades expresivas, comunicativas y cognitivas. La propuesta se sustentó en el *modelo rizomático de formación docente* que desafía a plantearse entradas alternativas al conocimiento; en este caso, articulando arte y formación en el marco de un paradigma de la complejidad social.

**Palabras clave:** Formación Docente- Dispositivo de formación- Modelo rizomático- Lenguaje artístico- Estudiantes universitarios/as.

### **Abstract**

The experience that we report is developed in the module "University and Teacher Education" of the Career of Teacher Education College and Bachelor of Science in Education of the National University of Jujuy. It is a teacher education device that has several years of development. It consists of the simulated organization inside the university chair of a *Pedagogical Art Gallery* called *Forming us: A personal and collective experience*. Its purpose is that the students, organized in pairs or small

groups, can put into practice capacities and abilities to teach, presenting content through an artistic experience (painting, sculpture, exhibition of objects, art-fusion or others), an artwork that reflects a content of the subject. Each pair or group is assigned a topic to work on and perform to the rest of the class. In the pre-task, a time of approximately two (2) weeks is allocated for each group to produce its work; the task itself consists of the Gallery opening the where on a predetermined day the works are exhibited and their evaluation is proceeded, and finally, the post-task, where students reflect on their experiences and the learning obtained in a alternation space specially planned. During its development, the gallery is articulated at the same time with other learning experiences at the sam: the *Pedagogical Pamphlet*, the *Discussion Forum* and the *Self and Co-Evaluation* among pairs, of a narrative character, reflective and evaluative that allows to reflect on the formative experience and assess - individually and collectively - learning as teaching. From the training point of view, the aim was to promote training spaces and situations for the teaching training practice and future graduate's teaching that allow to get an experience of education practice to be developed in an artificial environment, but close to reality, enabling them to develop expressive, communicative and cognitive skills. The proposal was based on the *rhizomatic model of teacher training* that challenges to consider alternative inputs to knowledge, in this case, articulating art and training within the framework of a paradigm of social complexity.

**Key words:** Teacher Education- Education device- Rhizomatic model -Artistic language- University Students

### Resumo

A experiência que relatamos é desenvolvida no módulo “Universidade e Formação docente” da carreira de Licenciatura e Bacharelado em Ciências da Educação da Universidade Nacional de Jujuy. Trata-se de um dispositivo de formação docente que está em desenvolvimento há vários anos. Consiste na organização simulada no interior da cadeira de uma *Galeria de Arte Pedagógica* denominada “Formando-nos: Uma experiência pessoal e coletiva”. Pretende-se que os alunos, em pares ou pequenos grupos, possam por em prática competências e habilidades de ensino, apresentando conteúdo através de uma experiência artística (pintura, escultura, exibição de objetos, fusão de arte ou outros), uma obra que reflete um conteúdo da disciplina. Cada dupla ou grupo recebe um tópico para trabalhar e

apresentar ao resto da classe. Na pré-tarefa, determina-se um tempo de duas semanas aproximadamente para que cada grupo produza seu trabalho; a tarefa em si consiste em abrir a galeria onde, em um dia pré-determinado, os trabalhos são exibidos e sua avaliação realizada, e finalmente na pós-tarefa, os estudantes reflexionam sobre o que vivenciaram e o aprendizado obtido em um espaço de alternância especialmente planejado para isso. Durante seu desenvolvimento, a galeria articula-se concomitantemente com outras experiências de aprendizagem: o trifólio pedagógico, o Fórum de Discussão e a Autoavaliação e a Coavaliação entre pares, de natureza narrativa, reflexiva e avaliativa que permitem refletir sobre a experiência formativa e avaliar, individual e coletivamente, a aprendizagem e o ensino. A partir do ponto de vista formativo, procurou-se promover espaços e situações de formação para a prática docente e profissional do futuro licenciado que permitissem concretizar em um ambiente artificial, mas perto da realidade, uma experiência de praxis formativa que lhes possibilite o desenvolvimento de capacidades expressivas, comunicativas e cognitivas. A proposta baseou-se no modelo rizomático de formação docente que desafia a considerar entradas alternativas ao conhecimento, neste caso, articulando arte e formação no quadro de um paradigma da complexidade social.

**Palavras-chaves:** Formação - Dispositivo de formação - Modelo rizomático - Linguagem artística-Estudantes universitários.

## **A modo de presentación**

El objetivo de este escrito es comunicar una experiencia pedagógica universitaria orientada a la formación de profesores. Para ello, presentaremos las características de la experiencia innovadora, los fundamentos teóricos que la sostienen, su organización, implementación y evaluación. Para finalizar presentaremos la evaluación que realizaron los estudiantes y nuestro análisis y reflexión acerca de sus alcances formativos.

Nos sentimos convocadas por la temática de este dossier porque consideramos que toda innovación educativa en el marco del currículum implica una necesaria ruptura y desinversión con los modos tradicionales de

concebir la enseñanza, el conocimiento y el papel de los sujetos en su producción y apropiación. Significa, además, adoptar y desarrollar una concepción diferente de la relación teoría-práctica en la formación universitaria, la cual se conforma como el eje estructurante de la innovación en relación a un universo de valores educativos que se desea promover y sostener en la formación de profesionales. La práctica reflexiva y la evaluación formativa que acompañan estos procesos son vías privilegiadas para la construcción de conocimiento pedagógico, necesario para la construcción de una identidad docente emancipatoria, tanto para estudiantes como para el equipo docente que la promueve.

Hecha esta presentación, compartimos nuestra experiencia pedagógica en las páginas que siguen.

### **1. Para comenzar: La cátedra universitaria y un dispositivo de formación en/para las prácticas docentes.**

A partir del año 2011, en el módulo *Universidad y Formación Docente* de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, desarrollamos un proyecto de formación “en” y “para” las prácticas docentes que incluyen distintos dispositivos y experiencias que tienen como ejes la relación teoría-práctica y la reflexión sobre la propia experiencia.

El módulo pertenece al Ciclo de Profesionalización de la carrera y está ubicado en el quinto año, previo -o paralelo, según sea la situación de cada alumno- a la Residencia Docente. Es de duración cuatrimestral y asisten anualmente de quince (15) a veinticinco (25) estudiantes. El equipo de cátedra está compuesto por una Profesora Titular, una Jefe de Trabajos Prácticos, una auxiliar, y cuenta con la colaboración de adscriptos docentes, generalmente egresados de la carrera.

Como docentes, adherimos a los supuestos teóricos y metodológicos de la Pedagogía de la Formación de enfoque clínico, en tanto modo de abordaje de las situaciones y de los sujetos de la formación, donde lo relacional, lo vincular y lo social ocupan un lugar central. En sentido amplio, se fundamenta en una variedad de perspectivas teóricas (análisis institucional, psicoanálisis, multireferencialidad teórica, psico-sociología clínica, entre otros). Seguimos en esta caracterización a Souto (2016), para quien los rasgos centrales del enfoque plantean un trabajo:

[...] en profundidad; en la temporalidad, en la duración, en la historicidad; buscando la singularidad de los sujetos y en los procesos; incluyendo al sujeto (formador y en formación) no como sustrato, sino como emergencia de la subjetividad en construcción, siempre en transformación; en situaciones de relación con lazos sociales y afectivos; en espacios de articulación, de unión, de pasaje, de transición; que requiere de un trabajo psíquico del investigador sobre sí mismo, su implicación, su relación con el saber, sus relaciones contra transferenciales; que hace referencia a una ética de la responsabilidad en la relación y el compromiso con el otro. (p.110)

En dicha línea teórica, proponemos a nuestros estudiantes una serie de dispositivos y experiencias formativas que buscan una aproximación gradual y creciente a las prácticas profesionales que, como futuros docentes de nivel superior, podrán desempeñar; experiencias que incluyen el hacer, el pensar, el sentir y la co construcción del conocimiento y del grupo.

La experiencia pedagógica que comunicamos aquí consiste en la organización simulada al interior de la cátedra de una *Galería de Arte Pedagógico* denominada *Formándonos: Una experiencia personal y colectiva*. Su propósito es que los estudiantes puedan vivenciar una experiencia artística poniendo en práctica capacidades y habilidades para la docencia, presentando un contenido en un formato no convencional a los tradicionales formatos académicos. Para ello, se organizan en parejas o pequeños grupos, para elaborar una obra que refleje uno de los contenidos de la materia, poniendo en práctica su capacidad artística (pintura, escultura, muestra de

objetos, arte-fusión u otros lenguajes artísticos). A cada pareja o grupo se le asigna un tema del programa de la materia para trabajar y presentar al resto de la clase.

Desde el punto de vista formativo, buscamos promover espacios y *situaciones de formación en la práctica profesional* que permitan concretar en un ámbito de enseñanza artificial, pero cercano a la realidad, una experiencia de *praxis formativa* para el desarrollo de capacidades expresivas (en distintos lenguajes), comunicativas (para relacionarse con otros/as, para comunicar lo aprendido) y cognitivas (planificación, organización, selección, jerarquización y transformación de contenidos, entre otras), vinculadas al rol docente y, además, proveer algunas herramientas para su inserción en el mundo del trabajo. Partimos del supuesto que la primera experiencia de trabajo profesional, como las situaciones de formación en la práctica implementadas durante la carrera, constituyen “hitos” significativos del propio trayecto de socialización profesional (Andreozzi, 1998:34). En este sentido, los dispositivos, experiencias y prácticas profesionalizantes se conforman como una vía privilegiada de socialización en el trabajo y actúan como *experiencia anticipada de la residencia docente* (Pruzzo de Di Pego, 2002), la cual se desarrolla en general, posteriormente al cursado de la materia.

Buscamos, con este dispositivo, formar profesionales reflexivos y ofrecer herramientas que les permitan a los estudiantes contar con un cuerpo de saberes orientados al trabajo, que les resulten significativos para su futura inserción profesional como docentes de nivel superior y como profesionales de la formación permanente; específicamente, aprender respecto a la pedagogía de la formación, desarrollo de dispositivos de formación, mediaciones pedagógicas rizomáticas, incorporación de experiencias artísticas en la enseñanza, práctica reflexiva, auto y coevaluación, entre otros aprendizajes significativos para el desempeño docente.

## 2. Para continuar: Encuadre y fundamentos del dispositivo de formación.

Desde la concepción de *pedagogía de la formación* asumida por la cátedra, entendemos a la formación como la dinámica de desarrollo personal que se produce gracias a múltiples mediaciones culturales, entre ellas las que puede aportar el formador (Ferry, 1997). A la vez entendemos al estudiante como sujeto social e histórico, con una trayectoria personal y escolar de formación cuyas experiencias deben ser puestas en valor y resignificadas a partir de una práctica reflexiva. Consideramos que la formación de los futuros enseñantes requiere disponer de las mediaciones y condiciones necesarias para que el sujeto pueda fabricarse a sí mismo (Perrenoud, 2010), formarse *a sí mismo* y *para sí* (Ferry, 1997), colocando como eje central la relación teoría-práctica y la promoción de aprendizajes a través de conocimientos de la práctica y para la práctica.

La propuesta se sustentó en el *modelo rizoma* de formación, que desafía a plantearse entradas alternativas al conocimiento, en este caso, articulando arte y formación. Se adopta la metáfora del rizoma (tallo horizontal o tubérculo con conjunto de galerías que configuran un laberinto) creada por Deleuze y Guattari (1999:12-15) como modelo teórico para representar la realidad: se puede entrar por cualquier punto o extremos para estudiar la realidad o una noción. En nuestro país, Devalle de Rendo y Vega (2004) interpretan esta metáfora agregando que: [...] “el principio de las entradas múltiples de la metáfora del rizoma impide ‘cristalizar sentidos’, en la medida que rompe con la posibilidad de considerar solo uno de los significados, es decir, la interpretación única” (p.23). Las autoras la utilizan para proponer un modelo para entender la docencia y la formación desde múltiples perspectivas; Díaz (s/f), por su parte, propone la *modulación rizomática*, para expandir, modelar (y no moldear) la formación docente. Señala al respecto:



Mi propuesta es que, en lugar de pensar la formación docente sostenida por un principio único (por ejemplo la ciencia) o por un principio doble (el humano dividido en cuerpo y alma), pensar la realidad como una multiplicidad, que surge de una fuente nutricia común [...] esta propuesta representa un punto de inflexión desde el que se pueden intentar abordajes docentes que no piensen solamente en replicar la excelencia técnica de los métodos educativos sino también en intervenirlos, cuestionarlos y si fuera necesario, renovarlos (p.2-3).

En este sentido, en los procesos formativos, el modelo rizomático permite la apertura de interpretaciones, significados, pliegues múltiples del conocimiento.

Siguiendo estas bases teóricas, dentro de la construcción metodológica<sup>3</sup> de la materia, planteamos estas experiencias con el sentido y alcances de un *dispositivo de formación*, esto es como

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (Anijovich, 2009, p.37).

En este sentido, en tanto artificio técnico son productos de un “acuerdo de personas, tiempos, recursos y objetivos que crean las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y en el ejercicio de su profesión” (Souto, 1999, p.105).

Los dispositivos de formación (a diferencia de los de enseñanza), se orientan principalmente a *sujetos adultos*. Siguiendo a Ferry (1997), Souto (1999), de

---

<sup>3</sup> La noción de “*construcción metodológica*” es sugerida por Gloria Edelstein para referirse a que es el propio docente el que construye su propuesta de trabajo, teniendo en cuenta las características específicas del contenido, de los sujetos y las intencionalidades educativas que se sostienen. De allí que no existe “el” método, ni un modelo único ni generalizable de enseñanza, sino que el método exige ser una construcción para cada situación didáctica particular. La “*construcción metodológica*” es una decisión del ámbito de la práctica misma (Edelstein, 2011, p. 177-178).

Anquín (2006) y otros autores, son los adultos los que están en mejores condiciones para proponerse una “formación para sí”, de proponerse su propia forma. Implica un desarrollo de las personas, centrado en la *autoformación*, donde los dispositivos actúan como mediadores y provocadores de cambios subjetivos e intersubjetivos. Los dispositivos, señala Souto (1999), no tienen la intencionalidad de transmitir un saber, sino de *facilitar el desarrollo personal*.

Sabemos del lugar preponderante que tiene la palabra, especialmente la escrita, en la formación universitaria, la que suele dejar de lado otros lenguajes comunicacionales (como los que ofrece el campo del arte), que son significativos para la relación de los estudiantes con el mundo cultural y simbólico más amplio. La posibilidad de que los estudiantes se asuman en artífices de una obra en tanto mediadora con el conocimiento, permite que se reconozcan como sujetos creativos, constructores de sentidos y empoderados en sus formas de expresión, tanto a nivel artístico como educativo. La inclusión de experiencias basadas en diferentes lenguajes, contribuye también a la dinamización de los modelos y prácticas rutinizadas en la vida académica universitaria. De este modo:

El arte, entendido a la vez como campo de conocimiento y universo poético, invita a transitar ámbitos y experiencias que parecen discontinuar la trama habitual del cotidiano académico. Y en esta discontinuidad encontramos un valor, ya que permite revisar la espesura simbólica que ofrece el arte para la construcción de sentidos y para el despliegue de las distintas modalidades de conocimiento y la imaginación. (Loyola y Spravkin, 2019, p.44).

Siguiendo estos principios de pensamiento y acción, al proponer a los estudiantes la construcción de una obra artística que diera cuenta del contenido propuesto por un autor, estábamos abriendo las múltiples interpretaciones que sobre este pudieran realizar los participantes de la galería. Los sentidos sobre el contenido ya no eran presentados o traducidos por el equipo docente -como ocurriría en una clase tradicional-, sino que eran

construidos y resignificados por los estudiantes en dos planos: en el del contenido en sí y en el de la obra de arte, la cual también era portadora de múltiples y particulares significados, más allá del contenido mismo que debían abordar. La expresión artística que les proponemos asume así un carácter “abierto, polisémico y metafórico”, abierta también al “goce estético” propio de este tipo de experiencias (Loyola y Spravkin, 2019, p. 53).

Con esto se busca tender puentes entre el lenguaje del arte y el lenguaje escrito propio del conocimiento académico, en una relación de complementariedad y enriquecimiento mutuo, a través de procesos de re traducción o re contextualización de uno en relación al otro.

Atendiendo a estos fundamentos, buscamos fortalecer la formación del Profesor en Ciencias de la Educación y atender a las incumbencias que este tiene en el campo de la docencia de nivel superior y de la formación permanente de profesores. Consideramos que este dispositivo resultó pertinente y relevante para el logro de estos objetivos, en tanto:

- Permite integrar y evaluar los contenidos referidos a Pedagogía de la Formación (Eje problematizador Nº 1 del programa del módulo).
- Promueve en el futuro egresado de Ciencias de la Educación el desarrollo de distintos saberes docentes (planificación, enseñanza, evaluación, construcción de relaciones pedagógicas, etc.), como también el despliegue de capacidades vinculadas a la mediación artística en torno a su rol como formador de formadores en el ámbito de la educación superior (universitaria y no universitaria) y en la formación permanente de profesores.
- Propicia espacios de formación “en” y “para” el trabajo docente en el campo de la educación superior, por cuanto permite la articulación de aprendizajes vinculados estrechamente al currículum de formación y también a aprendizajes extracurriculares, relacionados

especialmente a los lenguajes artísticos (pintura, escultura, fotografía, y otras técnicas y manualidades), aprendizajes relacionales (“hacer con/junto a otro/s”) y de circulación e intercambio de saberes (“cómo hacer” la conjugación teoría-arte).

- En el mismo sentido, la ventaja del dispositivo para llevar a cabo distintos tipos de prácticas profesionales: formación, capacitación, planificación de la enseñanza, exposiciones orales.
- La potencialidad del dispositivo para favorecer distintos pasajes: del rol del alumno al de profesor, del sujeto en formación a la de formador, de la evaluación vivida como alumno a la evaluación vivida como profesor, de la evaluación individual a la evaluación colectiva.
- La significatividad del dispositivo como vía privilegiada para explorar otras vías de comunicación y enseñanza, otros modos de simbolización y construcción de subjetividades mediadas por lenguajes artísticos.
- La necesidad de la cátedra de evaluar el desempeño individual y grupal de los estudiantes, por cuanto el dispositivo cumple con su función de formación en tanto experiencia, a la vez de evaluación, en tanto práctica de acreditación institucional.

En síntesis, planteamos este dispositivo con el propósito explícito de que los estudiantes puedan “formarse”, “modificarse” (Anijovich, 2009, p.37) y “transformarse” con una experiencia mediada por el arte que, desde su lugar como futuros formadores, los vincula estrechamente con la cultura, la intersubjetividad, el goce estético y el campo laboral de su profesión. Transformación que asumirá la forma que cada estudiante se permitió para sí, tal como señala Ferry (1997) para quien “se trata de una dinámica de desarrollo personal, donde cada uno se forma a sí mismo, a través de mediaciones pedagógicas significativas” (p. 54).

Los sentidos construidos en dicha experiencia sólo emergen a partir de una práctica concreta, en este caso mediada por lenguajes artísticos (Argüello, 2015). Para que dicha práctica sea significada como formativa requiere, además, de tiempos y espacios específicos o “espacios de alternancia”, donde puedan reflexionar acerca de los puentes entre teoría y práctica (Ferry, 1997; Perrenoud, 2010). En la experiencia que relatamos, dicho espacio-tiempo se dio en instancias de reflexión post galería y en las instancias de evaluación del dispositivo.

### **3. Para seguir en camino: Metodología del trabajo pedagógico**

La *Galería de Arte Pedagógico*, como dispositivo de formación, es planteada como una práctica simulada para trabajar contenidos correspondientes al Eje Problematizador Nº 1 del programa: “La formación docente y desarrollo profesional: entre tradiciones y rupturas”<sup>4</sup>.

La *simulación*, como estrategia didáctica, permite a los estudiantes el aprendizaje participando en una situación similar a la real con la conciencia de que se trata de una participación ficcional, y sin los riesgos que las situaciones reales pueden implicar (Litwin, 2012). En este sentido, la simulación es una estrategia valiosa para el análisis posterior y la autoevaluación del alumno.

Si bien tiene un fuerte componente de artificialidad y de ficción, como se verá a continuación, se arma sobre una estructura operativa y organizativa lo más cercana a la situación real de una *galería de arte*. Para ello, en la

---

<sup>4</sup> Dependiendo del año de cursada, cambiamos los temas. Por ejemplo, utilizamos este dispositivo para abordar temas como: “Modelos de formación (Ferry, 1997); “Modelos de formación permanente” (Imbernón, 2007); “Principios del enfoque clínico de la formación” (Souto, 2016), entre otros.

puesta en práctica de este dispositivo, hemos seguido los siguientes momentos o etapas con sus respectivas actividades:

### 3.1. Pre tarea

- Como equipo de cátedra organizamos la *Galería de Arte*, presentando a los estudiantes el encuadre metodológico del dispositivo, sus objetivos, características, formas y tiempos de trabajo. Esto se realiza entregando una copia del documento del dispositivo y se lee en forma conjunta con los estudiantes. Se explican las bases teóricas que sustentan la tarea y cómo se espera que esta contribuya a su futuro ejercicio profesional. En el momento de la cursada en que se desarrolla esta experiencia, los estudiantes cuentan con el estudio previo sobre Pedagogía de la Formación y sus fundamentos clínicos, por lo que este punto sirve para relacionar teoría-práctica (ver un dispositivo en acción, con ellos como protagonistas). Asimismo, se conversa acerca del sentido y características que pueden reunir las obras, las cuales son, en general, propuestas por cada grupo y se redefinen año a año (lo que pueden hacer o no con las obras). Por último, se exponen los criterios de trabajo grupal y de evaluación, explicitando la importancia de aprender la capacidad de construir juicios valorativos constructivos, equitativos y justos, como inherentes al desempeño docente.
- Los estudiantes, se organizan en grupos de tres (3) a cinco (5) integrantes, para presentar un contenido de la materia a partir de la elaboración de una producción u obra artística (pintura, escultura, muestra de objetos, arte-fusión, etc.). Se les solicita que acompañen esta obra con un *Trifolium pedagógico* informativo para compartir en la galería con los participantes, que exprese sintética pero sustantivamente, el contenido o tema asignado al grupo.

- El tema central de la Galería se toma de un texto de algún autor del programa, pudiendo variar año a año. En general, tomamos varios capítulos de un mismo autor y asignamos un capítulo a cada grupo.
- Destinamos un tiempo de dos (2) semanas para que cada grupo produzca su obra.

### **3.2. Tarea**

- Consiste en la apertura de la *Galería de Arte* en día y hora establecidos, donde preparamos la exposición de las obras para su muestra a los asistentes (los mismos estudiantes de la cátedra junto al equipo docente).
- Previo a la presentación de las obras por cada grupo, entregamos a los presentes un cuestionario de valoración (en carácter de instrumento de coevaluación) con preguntas abiertas, elaborado según los siguientes criterios:
  - Claridad teórica en la presentación del tema asignado.
  - Calidad y originalidad de la obra artística y su adecuación al tema.
  - Claridad de la información contenida en el *Trifolio pedagógico* informativo.
  - Trabajo en equipo evidenciado en la presentación de la obra artística.

Dicho instrumento se retira una vez expuesta la obra para ser sistematizada por el equipo docente e informada a los grupos en la clase posterior.

- A continuación, los integrantes del grupo expositor simulan ser *Guías* de una galería de arte, quienes explican a los visitantes la obra que se está exponiendo.
- A medida que los grupos exponen su obra y explican su contenido, los asistentes escuchan, hacen preguntas y realizan la coevaluación según el instrumento elaborado. Se habilita en este momento una instancia de retroalimentación, donde los participantes preguntan, consultan, piden ampliaciones respecto a la presentación de cada obra.
- Al finalizar la exposición, hacemos una evaluación general y colectiva de la experiencia realizada, la que también cumple la función de retroalimentación del proceso desarrollado.

### 3.3. Post tarea

- Los estudiantes reflexionan sobre lo vivido y los aprendizajes obtenidos en un *espacio de alternancia*, como es la escritura de un informe. Expresan cómo se sintieron en esta experiencia, los aprendizajes derivados de la misma y una autoevaluación de sus desempeños.
- La evaluación de la galería es cuali-cuantitativa y la calificación final es la resultante del promedio de las calificaciones de la co y autoevaluación, y de la otorgada por el equipo docente.

De este modo, durante su desarrollo, la *Galería de Arte* se articula a la vez con otras experiencias de aprendizaje de carácter evaluativo: el *Trifolio Pedagógico*, el *Foro de discusión* y la *Auto Co evaluación entre pares*. La primera, de carácter narrativa, consiste en que cada equipo de trabajo elabore un trifolio informativo que dé cuenta de los aspectos conceptuales básicos del tema/contenido que le correspondió abordar a través de la obra



artística. Se usa este recurso, tal como suele acontecer en galerías o museos de arte. La segunda experiencia, también narrativa pero interactiva, se lleva a cabo posteriormente al desarrollo de la galería. Utilizando el aula virtual que posee la cátedra en la plataforma digital de la UNJu, los estudiantes participan de un foro, coordinado por un docente del equipo, donde reflexionan acerca de los saberes aprendidos con el dispositivo y su relación con su formación como futuros profesores y formadores. La tercera, de carácter evaluativo, consiste en poner en práctica la auto y coevaluación sobre la obra producida y su relación con el contenido abordado a través del instrumento descripto.

#### **4. Para terminar: Resultados obtenidos como producto de la evaluación formativa.**

Para evaluar este dispositivo, apelamos a una *evaluación formativa y participativa*. La instancia de evaluación resultó innovadora y participativa, por cuanto tanto el equipo docente, como los estudiantes asumen el rol de evaluadores, tanto de las prácticas de los otros, como las de las propias experiencias de formación y enseñanza.

La evaluación realizada por los estudiantes, autoevaluación y coevaluación entre pares significó una experiencia positiva, de construcción de nuevas relaciones vinculares entre pares y con el equipo docente, el cual se desplaza de su lugar como único evaluador. En esta instancia, los estudiantes asumieron el rol docente y, orientados por criterios evaluativos, valoraron la exposición de arte que elaboraron sus pares. Tener en cuenta la claridad teórica del tema informado, originalidad de la obra artística, información contenida en el folleto y evidencia del trabajo en equipo; fueron algunos de los aspectos claves al momento de asignar una valoración a la tarea. Con esto buscamos desarrollar el juicio crítico en la evaluación y el sentido de la valoración de un aprendizaje, aspectos ineludibles de la tarea docente. Así,

la experiencia evaluativa les permitió conocer y resignificar saberes y habilidades que sirvieron como herramientas formativas para emitir un juicio de valor a las distintas exposiciones.

Esta experiencia pedagógica logró sustentarse, siguiendo a Andreozzi (2011), en la “convicción de que las prácticas constituyen oportunidades de aprendizaje de inestimable valor en la formación profesional de los futuros egresados, abre nuevos rumbos en el plano del desarrollo curricular” (p.100). Esto se visibiliza en palabras de los estudiantes, obtenidas en los *Foros de discusión* planteados en el Aula Virtual de la cátedra:

“La galería de arte como dispositivo me ha permitido relacionarme y trabajar con compañeros que durante la formación no he podido compartir. Ver sus dinámicas y maneras de ejecutar un trabajo me ha enriquecido”.

“Esta actividad me relajó, sirvió de cable a tierra de todas las otras actividades académicas”.

“En particular esta actividad es un dispositivo pedagógico muy rico, del cual no solo se puede aprender la teoría sino también llevarlo a la puesta en práctica y de cierta manera representar en maquetas o cuadros lo que cada grupo concluyó sobre el contenido que le tocó abordar, habiendo comprendido lo que el autor plantea. También rescato el trabajo en equipo, el grupo la cooperación y la responsabilidad que en el interior del grupo se evidenció más allá de los obstáculos. La tarea es efectiva cuando sabemos comprender y rescatar el potencial del otro, también entra en juego la creatividad y es algo que muy pocas veces se evidencia en un docente, es un desafío poder poner esto en práctica en un futuro”.

“Es un dispositivo interesante que nos permitió reflexionar sobre el contenido de una manera creativa e innovadora, logrando desarrollar verdaderos grupos de trabajo colaborativo en el que cada uno de los integrantes, desde sus habilidades, aportaba a crear una propuesta que plasme la explicación del modelo de formación, además fue significativo escuchar y ver cómo los demás compañeros se expresaron de diferente manera y dieron a conocer los modelos de una manera sencilla y fácil de entender”.

“Mi opinión acerca de la galería de arte como dispositivo pedagógico es positiva, dado que considero que es una de las tantas maneras de aprender y de formarse, diferente

a las convencionalmente conocidas. Además, por la posibilidad de expresión libre que la actividad le dio a cada grupo para la elaboración de su propuesta”.

“Los aprendizajes que me deja la experiencia son el de trabajar en grupo, el diálogo, la puesta en común de diferentes posturas, la discusión y los puntos de encuentros al interior del grupo cuando íbamos decidiendo qué hacer. Los modelos de formación, que me invitan a repensar y reflexionar sobre mi actitud en los procesos de formación inicial que vengo realizando; y de formación permanente que realizaré toda la vida; para así poder reconocer qué actitudes podría fortalecer y cuáles debería cambiar para que los procesos de formación sean lo más significativos posibles”.

“Considero que estoy/estamos tan acostumbrados a lo habitual, que enfrentarnos con algo diferente, trae consigo sensaciones nuevas. Responder al pedido de la cátedra, nos llevó a salir de nuestras zonas de comodidad, en las que generalmente nos desenvolvemos con familiaridad. Por ello pienso en cómo este dispositivo instauró puentes hacia lo desconocido, fue una oportunidad para desinhibirnos, comportarnos con espontaneidad; y actuar. Esto nos abre a nuevas posibilidades, experimentar nuevas formas de enseñar para nuestro futuro trabajo docente. Propicia la autoformación y la co formación, pues entendimos que no sólo se puede aprender del docente, sino que el compañero también tiene las habilidades, las capacidades y conocimientos de los cuales puedo también apropiarme”.

Estas apreciaciones individuales se documentaron en un momento posterior a la galería, luego de un tiempo de haber realizado la experiencia, es decir en el *espacio de alternancia* que necesita un sujeto para pensar y reflexionar sobre la propia práctica, aquella que se da en un lugar, tiempo distinto y personal que involucra su relación con la realidad (Ferry, 1997). Este proceso reflexivo “permite darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan” (Sanjurjo, 2012, p.25).

Al recuperar las opiniones de los estudiantes en dicha experiencia, es posible destacar palabras recurrentes en sus expresiones: innovadora, desafiante, saberes, aprendizajes, trabajo en grupo, imaginación, creatividad, competencias, investigación, lúdico, auto y co formación, entre otras.

En estas expresiones aparecen los *significados* diversos que los estudiantes le asignaron a la experiencia realizada. Nos permite conocer cómo ellos

comprenden lo que han vivido en el marco del dispositivo, acceder a su mundo interno de significados (Andrade, 2002). Algunos rescatan que fue importante la riqueza innovadora y desafiante de la tarea realizada, expresando el valor formativo de la actividad: les permitió pensar en nuevas formas de abordar el conocimiento y romper con matrices de aprendizaje rígidas y profundas, tan arraigadas en el sistema escolar y en la cultura magisterial (Quiroga, 1988).

En ese sentido, podemos decir que fueron distintos los saberes experienciales aprendidos -individuales o colectivos- por los estudiantes; siendo su génesis la confluencia entre la experiencia, el ejercicio de la práctica docente y el conocimiento del medio y del grupo, traducidos en hábitos y habilidades adquiridas a través de la experiencia rizomática (Tardif, 2004, p.30).

De esta manera, mirar con nuevos lentes la realidad como un ejercicio que forma parte de la práctica docente, invita a conocer y reconocer al otro, tomar conciencia de que la formación también es placentera, que existen espacios de creación y goce, imaginación e interpretación formativa y que, al mismo tiempo, puede ser evaluada colectivamente. Estos son algunos nuevos aprendizajes que surgen de la reflexión de los estudiantes y que pasan a conformar su reservorio personal de saberes pedagógicos. Entendiendo que el desconocimiento, la falta de tiempo, la inexperiencia en tareas artísticas o de evaluación, la falta de cercanía a compañeros, el escaso manejo de trabajos manuales y/o artísticos, fueron aspectos negativos condicionantes que dificultaron en muchos casos la tarea, pero que una vez afrontados se convirtieron en potencialidades en el marco de la propuesta.

Así en la instancia evaluativa, promovimos la circulación de saberes que pasarán a ser parte de la historia de su formación. La experiencia marcó un antes y un después en cada sujeto, dejando huellas en la identidad y estableciendo senderos para las nuevas experiencias profesionales. La

evaluación fue vivida de forma compartida, de la que se retomaron los diferentes puntos de vista, es decir que también se aprendió a evaluar con otros, a debatir, consensuar ideas y pensamientos disímiles.

Lograr un equilibrio entre los saberes teóricos y prácticos constituyó un desafío que asumieron los estudiantes, y que fue posible por la disposición que cada uno tuvo; lo cual implicó reunirse en otros tiempos y espacios habituales, compartir ideas, buscar información instrumental (cómo construir un trifolio, el uso de técnicas como la cartapesta, el cubismo, esculturas vivientes, entre otras) para ampliar la creatividad, escuchar al otro, y finalmente llegar al consenso; todos los cuales enriquecen la tarea docente y aportan al crecimiento profesional y personal.

Por otro lado, el equipo docente asumió la función de la hetero evaluación en relación a la producción artística de los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios previamente seleccionados, y las observaciones realizadas en la exposición de la obra.

Entonces, la evaluación elegida, de acuerdo a la pedagogía de la formación a la que adhiere esta cátedra, fue formativa y procesual debido a que es

continua y apunta a la mejora y el perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individual y grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas. (Davini, 2015, p.147)

Por ello, se plantearon interrogantes, y aportes a los estudiantes, que les permitieron repensar y generar sentidos críticos sobre el contenido trabajado y la forma de presentación elegida. Destacando que la mayoría de ellos ha mostrado un trabajo artístico, significativo y creativo, el cual reflejó sus potencialidades y aprendizaje colaborativo y grupal, tanto en la construcción de la obra, como en la puesta en escena.

Las vivencias y experiencias de las situaciones cotidianas como las relatadas aquí, adquieren un significado especial en cada uno: remiten a otros tiempos

de la trayectoria escolar, permiten evocar recuerdos del pasado de prácticas evaluativas vividas que actúan como configuradoras de los modos de ver y pensar la evaluación en el presente. Son esos saberes del oficio docente que se construyen en la articulación de teoría, habilidades, experiencias, modelos y situaciones concretas que nuevamente se activan y permiten construir nuevas formas evaluativas en el marco del dispositivo.

Así, la evaluación desde esta perspectiva nos interpeló como sujetos de la enseñanza, porque modificó nuestras estructuras de pensamiento, matrices de aprendizaje, modelos interiorizados docentes y estereotipados, invitándonos a re pensar nuevas formas de innovar, formar y evaluar a los sujetos de la formación inicial. Nos permite desplazar nuestro rol docente como única autoridad para enseñar y evaluar, hacia una propuesta de construcción de comunidades de aprendizajes donde estas funciones pueden ser aprendidas en proceso y compartidas por todo el grupo de participantes: docentes y estudiantes. Una manera diferente de concebir el conocimiento, no sólo en su faz teórica, sino en estrecha relación con las exigencias y vicisitudes de la práctica; no sólo proveniente de su fuente disciplinar, sino creado y recreado en el juego dialéctico de experiencias, subjetividades, contextos y prácticas. Implicó también romper con esquemas rutinarios evaluativos, que buscan identificar cuánto conoce los estudiantes del currículum propuesto por una cátedra, sino al contrario, buscamos que lo que aprendan sirva como formación teórica, como apropiación de conocimientos, pero también como transformación de subjetividades, que pueden construir y reconstruir nuevos sentidos a su identidad como docentes.

## **5. Para despedirnos: Palabras finales, pero en construcción dinámica**

A partir de la experiencia realizada y documentada en este relato, podemos destacar algunos puntos clave que hacen a la sustentividad del dispositivo

como mediación rizomática y las reflexiones a las que arribamos luego de transitarla.

En primer lugar, consideramos que constituye un dispositivo *innovador*, en la medida en que permite introducir cambios en nuestras prácticas, en las creencias que las sostienen, en los sujetos y en los modos de circulación y apropiación del conocimiento. Se trata de una innovación surgida *de y desde* la acción, orientada a la resolución de problemas de la práctica, modificando las formas clásicas de la enseñanza universitaria y renovando los resultados del aprendizaje. Es una experiencia personal, colectiva y cooperativa, adquiere su pleno significado en la práctica profesional de quienes participamos en ella. Es intencional, planificada, gradual e integral, construida con el carácter de hipótesis de acción, que se valida colectivamente y se reescribe en el proceso (Barraza Macías, 2005).

Como consecuencia de lo anterior, las mejoras en los resultados de aprendizaje que provocaron este dispositivo, las pudimos advertir en la exposición de las obras de los estudiantes y en los procesos meta cognitivos que dieron cuenta en los espacios de alternancia (foros de discusión). Con respecto al aprendizaje del rol docente, los estudiantes pudieron desplegar habilidades de planificación de una actividad, trabajo en equipo, recuperación e integración de saberes y experiencias previas, manejo de contenidos, desempeño comunicacional (oralidad, respeto al otro/a, respeto a las opiniones de los demás, argumentación, diálogo), promoción de la creatividad, auto y coevaluación, desarrollo del juicio crítico, entre otras capacidades significativas. Todas éstas les permitieron objetivar la práctica docente, tanto personal como la de otros, así como posicionarse en el ejercicio profesional. A partir de esto, no solo aprendieron el rol docente en la enseñanza, sino también en la evaluación, buscando su propia identidad en dichas tareas. Tal como señala Giles Ferry (1997), “es el propio individuo

quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, de forma en forma” (p.54).

Así, la experiencia artística habilitó el surgimiento, descubrimiento y proyección de capacidades expresivas, cognitivas y comunicativas, estableciendo un puente imaginativo entre los saberes teóricos y prácticos, porque justamente: [...] “los saberes de la experiencia son los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico” (Alliaud, 2017, p. 76).

Tenemos la convicción de que el oficio docente se construye en la dialéctica de “caminos subjetivos y colectivos, o sociales, a partir de las trayectorias que resultan del entramado de las acciones y elecciones que los docentes realizan en contextos y situaciones particulares” (Vezub, 2005, p.7). La experiencia de la *Galería de Arte* no sólo involucró aspectos objetivos de la práctica docente: manejo de lenguaje técnico, conocimiento del contenido, expresión y oralidad clara y coherente, estrategias de enseñanza y comunicación dialógica y participativa, etc., sino además permitió reconfigurar formas de enseñar a otros, a través de acciones, elecciones y decisiones para captar al público (estudiantes y docentes) presente en la muestra de arte.

Asimismo, este dispositivo permitió recuperar aprendizajes, conocimientos y experiencias realizadas en otros contextos de la formación y de otras materias cursadas en la carrera (trabajo de campo, práctica de residencia, observación de clases, entrevistas a docentes, etc.) y recrearlas con otros sentidos, subjetivos y personales, con la apertura a nueva construcción de saberes colectivos. Asimismo, se conformó como antesala y preparación para otros dispositivos (como las microclases) desarrolladas posteriormente en la materia. Fue una actividad integrada en la propuesta general y al enfoque de formación de la materia; no fue aislada, ni desconectada del currículum.



Finalmente, podemos compartir la idea de que no sólo los estudiantes se transformaron subjetivamente en esta experiencia, sino también nosotras como equipo docente. Compartimos con Nora Elichiry (2015) que:

[...] “existe un impacto de lo artístico-estético en la estructura de conocimiento en relación al eje de aprendizaje. Crea efectos de sentido y por ello el acceso a dicha experiencia en el espacio público de la escuela constituye un derecho universal, constituyendo un factor fundamental del desarrollo humano al potenciar otros modos de sentir, pensar, actuar y experimentar.” (p.30).

Y esto fue válido para todos los que participamos de la experiencia artística.

Podemos decir, entonces, que trabajamos con una *epistemología rizomática* de la formación docente, generando espacios de formación mediados por el arte, capitalizando los saberes de los estudiantes y permitiéndoles expresarse con nuevos lenguajes no académicos, trabajar con sus propios métodos, técnicas, formas de hacer y presentar lo aprendido, que resultaron valiosos para ellos y para nosotras. Nos estimuló hacia la búsqueda de experiencias innovadoras en la formación profesional y para repensar nuestras propias acciones como formadoras en las siguientes unidades del programa<sup>5</sup>. Tal como señala Esther Díaz (s/f), una formación docente en términos rizomáticos pensada como una “multiplicidad” experiencial que surge de una fuente nutricia común: el dispositivo de la galería de arte, y que circula en múltiples sujetos, prácticas y sentidos, encadenando distintos eslabones formativos. Una formación rizomática para un docente en formación en movimiento, múltiple, modulado y no moldeado, capaz de jugar con los cambios, aceptando el devenir.

---

<sup>5</sup> Entre las cuestiones a revisar de nuestra práctica como formadoras, está la auto y coevaluación entre pares, tareas que implicaron algunas dificultades en aquellos estudiantes que no se animaban, por ejemplo, a valorar a un compañero por el grado de compromiso hacia este. Este hecho exigirá, de nuestra parte, repensar el encuadre metodológico de tal decisión, para que esta tarea se realice con menor grado de dificultad.

Para finalizar, compartimos las palabras de una de las estudiantes que, en nuestro parecer, condensa el valor formativo de la experiencia rizomática que propusimos en la materia:

“Qué decir después de tantas reflexiones y aportes interesantes. Si tuviera que definir la experiencia con una palabra... esa sería “DESAFÍO”. Desde el comienzo, la propuesta se constituyó en un desafío a nivel personal y profesional; por un lado, el trabajo en grupo, colaborativo, como bien dijeron, no solo implicó coordinación y respeto hacia los compañeros, sino confiar en el otro e incorporarlo no solo desde lo formal o estructural que implica la muestra, sino desde un lugar mucho más profundo, desde su ideología. Aunar criterios epistemológicos, filosóficos (sobre todo éticos pedagógicos) en todo momento, no ha sido tarea sencilla. Tampoco lo ha sido considerar los miedos y manejarlos; tener en cuenta las experiencias, los talentos y valorarlos democráticamente permitió hacerlos relucir en lo que se mostró públicamente, pero, sobre todo, en el trabajo previo, en los encuentros grupales. Quisiera destacar que son muchos los dispositivos y actividades que permiten trabajar la teoría y analizarla, pero este en especial, al ser vinculado directamente con el ARTE, dio libertad y riendas sueltas a la creatividad”.

Esta narrativa que relata la estudiante en relación a la experiencia de la *Galería de Arte* es la que nos “desafía” a seguir sosteniéndola y perfeccionándola no solo como una mediación hacia el conocimiento, sino también hacia la “libertad” y la “creatividad” personal y colectiva, que son una de las tantas formas de asumir la emancipación. A esa tarea nos abocaremos con placer, imaginación y atentos a la sorpresa que seguramente nos acercarán nuestros estudiantes de años próximos.

#### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Andrade, L. D. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos*, 20 (58), 199-230. Recuperado de <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/509>
- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Bs. As., Argentina: Paidós.

- Andreozzi, M. (1998): Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. *Revista del I.I.C.E.* VII (13), 33-43.
- Andreozzi, M. (2011). "Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario" [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf)
- Argüello, S. (2015). Repensando la noción de 'experiencia pedagógica' en un proyecto de investigación-extensión con docentes, estudiantes y escuelas de Jujuy. *Investigaciones, experiencias y ensayos.* 1 (1), 10-24. Recuperado de [http://ies7.juj.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=46#/0](http://ies7.juj.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=46#/0)
- Barraza Macías, E. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación y Educativa.* 5 (28), 19-31. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente.* Bs. As., Argentina: Paidós.
- de Anquín, A. (2006). De las prácticas de enseñanza a las prácticas profesionales. El caso de los/as profesores/as en Ciencias de la Educación. En: *II Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente.* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 10 al 20 de mayo de 2006.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1999). *Rizoma. Introducción.* Coyoacán, México: Ediciones Coayacán.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2004). *La diversidad en la docencia. El modelo de rizoma.* Bs. As., Argentina: Troquel Educación.
- Díaz, E. (s/f). *Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura.* Recuperado de <https://www.estherdiaz.com.ar/textos/epistemologicas-metodologicas1.htm>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos aires, Argentina: Paidós.
- Elichiry, N. (2015). El impacto de lo artístico-estético en la estructura del conocimiento. En N. Elichiry (Comp.) *Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana* (pp. 19-40). Bs. As., Argentina: Noveduc.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Bs. As., Argentina: Novedades Educativas.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado.* Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, España: Graó.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar.* Condiciones y contextos. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Loyola, C. y Spravkin, M. (2019). Más allá del texto escrito. La formación docente y la interacción con los bienes culturales. En: F. Hillert, S. Kuguel, C. Loyola y M. Spravkin (coord.) *Travesías entre el arte, la formación docente y la investigación.* Universidad y trabajo en red. Bs.As., Argentina: Noveduc.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona, España: Graó.
- Pruzzo de Di Pego, V. (2002). *La transformación de la Formación Docente.* De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías. Bs.As., Argentina: Espacio Editorial.
- Quiroga, A. (1988). *Matrices de aprendizaje.* Bs.As., Argentina: Ediciones Cinco.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa* (Arg). 16 (1), 22-32. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Bs.As., Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Souto, M. (2016): *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didact*, 46, 4-9.