

## CONTEXTO ESCOLAR Y PRÁCTICAS DOCENTES

Lic. Patricia Cusel, Prof. Claudia Pechin, Mr. Sonia Alzamora.<sup>1</sup>  
Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Gral Pico" (ISBA). Gral Pico, La Pampa.  
[claudiapechin@hotmail.com](mailto:claudiapechin@hotmail.com), [pato\\_cusel@hotmail.com](mailto:pato_cusel@hotmail.com)

### Presentación del problema de investigación

Nuestro equipo de investigación está interesado en las prácticas docentes que realizan los estudiantes de los profesorado que se cursan en el Instituto Superior de Bellas Artes, Música y Artes Visuales, porque lo consideramos parte fundamental de la formación ya que posibilita una mejor preparación de su futuro profesional

Comenzamos a trabajar en el año 2004 sobre esta problemática hasta arribar en el año 2006 a una nueva etapa de investigación, focalizando esta vez en uno de los factores que inciden en las prácticas: el contexto.

Denominamos contexto al conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; las cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura edilicia, actores escolares, etc.

Las personas realizamos lecturas del contexto que permiten una comprensión de lo que sucede y una reconstrucción histórica destinada a arrojar claridad sobre ese presente (Prieto Castillo, 1990:41). Dichas lecturas están cribadas por la percepción; la cual refiere a una serie de operaciones que implican interpretar aquello que miramos a través de las representaciones que se generan al interior de la propia cultura.

En el caso del ámbito educativo, existen representaciones sociales que nos hacen percibir de determinada manera, a menudo inclusive esa mirada nos lleva a homogeneizar la situación, a ignorar diferencias al interior de la propia cultura, la institución escolar, el grupo y a naturalizar una determinada concepción sobre cómo deben ser los hechos.

La percepción, entonces, no es una lectura ingenua de la realidad (Prieto Castillo, 1990). Este proceso opera en el momento de la observación, de la apreciación de lo observado y en la toma de decisiones sobre la actuación.

Dijimos previamente que nuestro objeto de investigación último son las prácticas de los estudiantes. Éstas se construyen a partir de una serie de momentos interrelacionados, siendo

---

<sup>1</sup> Colaboró en la primera parte del trabajo de investigación la Lic. Rosana Prado.

uno de los primeros la observación, en el cual se recaban los datos sobre los factores contextuales que deberían ser fundamentales para la posterior construcción de la actuación del estudiante-practicante. Por esto lo elegimos como momento para ser estudiado en profundidad. Nuestra problematización derivó en la construcción de la siguiente pregunta de trabajo: ¿Qué lecturas realizan los estudiantes de 4º año de los Profesorados de Arte del ISBA del contexto escolar cuando deben abordar una práctica docente en educación artística?

Nos proponemos como objetivo conocer la percepción del contexto escolar y áulico en el momento de la observación –previo a la práctica docente– que han construido estos estudiantes. Como objetivos específicos establecimos por una parte, identificar las dimensiones contextuales percibidas por los estudiantes, previamente a su desempeño como practicantes y por otra parte, analizar la articulación que establecen entre los elementos observados del contexto y la percepción de sus propias prácticas.

En esta investigación de corte cualitativo, se decidió realizar entrevistas en profundidad a estudiantes del último año de ambos profesorados.<sup>2</sup> Se pudieron tomar cuatro casos, contemplando uno de Música y tres de Artes Visuales; respetando la proporcionalidad de casos según totalidad de la población y representando las diferentes trayectorias académicas.

## **El contexto en las prácticas de los estudiantes del ISBA**

En el interjuego entre datos y teorías comenzamos a descubrir dos núcleos fuertemente relacionados que presentamos separadamente para lograr una mayor profundidad en el análisis y en la claridad expositiva. Ellos son: la observación utilizada como estrategia para conocer el contexto y los contenidos que aparecen con mayor relevancia en el discurso de los entrevistados.

Conocer qué piensan estos estudiantes del último año de la carrera sobre la observación, nos permitirá valorar la importancia que le otorgan a la misma para construir luego su práctica, así como también qué miran y cómo lo priorizan para su labor posterior.

### **-La observación como estrategia de conocimiento**

Podemos considerar cada instancia de observación o pensar la misma como una práctica que se inicia con la carrera y culmina al finalizar su formación, esto es, como un proceso único donde el estudiante va aprendiendo una estrategia que lo ayuda a percibir con mayor profundidad la realidad educativa.

Encontramos ciertas analogías entre la observación como forma de recolectar datos previa a la práctica docente y como estrategia metodológica utilizada en el proceso de investigación. En ambos casos, al iniciarse en el rol de observador se manifiesta una gran inseguridad ante una relación en la que otros actores estructuran la situación.

---

<sup>2</sup> Había dos estudiantes de Música en condiciones de ser entrevistados y nueve de Artes Visuales, como cuatro de los mismos tiene formación previa, elegimos entre los cinco restantes.

En esta comparación recurrimos a Elsie Rockwell, quien caracteriza la situación del investigador al entrar en el campo de esta manera: “¿Cómo se nos percibe en esta situación? ¿Cómo se siente uno? ...inicialmente la actividad en el campo...causa mucha angustia”(1987:11).

Por su parte un estudiante afirma: *“Cuando vas a observar sos un bicho medio raro...todo el mundo se siente como que vas a vigilar, por ahí después que pasa el tiempo y vas charlando va cambiando...en las observaciones posteriores fui teniendo mas experiencia ...como para que no te vean tan raro y sentirte tan ajeno,.. me siento muy extraño”*( MG).

De estos datos se desprende que las primeras entradas a la institución/campo, son vivenciadas como un proceso de aprendizaje que va transformándose con el tiempo.

Se aprende a observar observando, estando alerta frente al otro, buscando interpretar para luego analizar a la luz de las teorías aprendidas. Como señala Rockwell “paso a paso se aprende un mayor control sobre qué escribir y cuándo hacerlo...este trabajo requiere de un esfuerzo de atención, concentración y observación mayor al que caracteriza a la conciencia cotidiana” (1987:14).

NV nos dice: *“yo creo que de mi parte me sirvió, me alcanzo, de todos los años que he sido practicante y observador pasivo digamos, me sirvió”* y por otra parte, MG. analiza:

*“han ido cambiando las observaciones y uno entra más relajado, la primera vez no sabes que tenes que anotar...después con el tiempo te preocupa registrar realmente las cosas que podían ser interesantes, después para poder cotejarlas con la teoría”.*

Estos estudiantes coinciden en el planteo que el análisis del campo tiene validez si se acompaña de la reflexión teórica; cuestión similar a la enunciada para el trabajo de investigación. (Rockwell, 1987:6).

¿Cuánto tiempo consideran los estudiantes que es necesario estar en las escuelas, para que la observación sea útil en su formación? La importancia del tiempo asignado a cualquier actividad de aprendizaje es parámetro del valor que se le da al mismo ( Spravkin, 1998).

ML. sostiene que *“En cuatro semanas puedo describir bien toda la escuela en sí....no es tan cansador como tres meses... yo lo que quería era dar clase...”*

Así como ML evalúa que un determinado tiempo es suficiente para poder conocer el ámbito, para MG es diferente, porque prioriza el aprendizaje que va realizando: *“siempre son*

*pocas y siempre te falta observar...que si no centras un poco la atención se te escapan, que a medida que vas teniendo observaciones te vas dando cuenta.”*

El planteo de NV coincide con los anteriores en la necesidad de cierto tiempo para poder leer el lugar futuro de práctica, porque las observaciones aisladas no le permiten ni conocer ni vincularse, situación esta relevante para ella:

*“la que menos me entusiasmo fue la que estuve un día en un segundo, uno en tercero, uno en cuarto, no llegas a conocer nada, no te podes hacer ningún vínculo....”*

### **--Supuestos presentes en la observación**

La vida cotidiana está impregnada de ideas previas; las fuentes de las mismas pueden ser diversas. Una nueva experiencia es percibida desde los supuestos construidos, a los que se suman las expectativas ante el rol que, en este caso, les toca desempeñar como docentes practicantes. La observación como parte del proceso de la práctica educativa puede ser un momento o no de ruptura de los supuestos. El estudiante puede convertir su ingreso al campo en un nuevo período de aprendizaje (que le permita descentrarse de sí mismo) sorprenderse y estar alerta ante su conocimiento previo.

Los entrevistados evalúan a la observación como una instancia que les permite mirar cada escuela; allí es donde aprenden la realidad geográfica, edilicia, material (recursos), intersubjetiva, áulica, valorativa sobre la disciplina artística. En general confirmaron la ruptura entre aquello que suponían y lo que percibieron en cada una de las escuelas:

*“por como te lo representan te esperas lo peor, y nada que ver, había unos alumnos, me dejaron helada cuando empezaron a trabajar“ ML.*

Aprender a través de la observación las particularidades contextuales de cada escuela parece un objetivo de los entrevistados para lograr una práctica laboral más adecuada; junto a esto valoran la introducción de nuevos conceptos que enriquezcan la lectura de esa realidad. El testimonio de MG. es muy claro al respecto:

*“yo las observaciones anteriores describía mucho toda la parte edilicia, ahora mas allá de todo eso, el tema de las costumbres, de lo institucional, el tema de las relaciones adentro del aula, la parte del rol docente, ese siempre, anteriormente era a lo que más hincapié se le daba, ahora no tanto....pero también sabemos que, de acuerdo a estos modelos mas nuevos, que no depende solo del docente..... la cuestión social, todas esas cosas, por ahí atraviesan la vida del aula.”*

Volvemos a encontrar una coincidencia entre el planteo de los estudiantes sobre la visión que favorecen los nuevos conceptos que incorporan en la formación y el valor de la teoría en el proceso de investigación. Rockwell sostiene que “no es posible la ruptura con preconcepciones previas salvo a partir de otros conceptos alternativos. No es posible “olvidar la teoría” para observar (...), si no se tiene otro lugar conceptual desde donde observar.” (1987:41).

La evaluación que los propios estudiantes realizan de la observación como herramienta para conocer el contexto es fundamental para desentrañar si las prácticas están cumpliendo la función que tienen en su proceso formativo. Como ejemplo, citamos a ML. que sostiene:

*“sirvió después para dar la clase, porque entendía las comunicaciones que tenían los chicos...detalles de cada chico y entonces ya sabes como ayudarlo”.*

### **-Qué priorizan en la observación**

Al ingresar a la escuela los entrevistados deben mirar y registrar tanto la realidad de la institución como el salón de clases, su mirada convierte a los espacios y a los sujetos en objetos de observación. Pero ¿qué aspectos incorporan como relevantes? Desde sus discursos podemos apreciar que focalizan la atención en el aula como un ámbito delimitado donde los actores les aportan los datos para su posterior práctica docente. Como se ha analizado en otras investigaciones (Edelstein, 1999), el espacio físico y social del aula se privilegia en la percepción de los residentes porque allí tienen lugar los sucesos más significativos de sus prácticas, donde se producen las experiencias que dejarán huellas en su futuro desarrollo profesional. Las relaciones personales se tornan más cercanas e intensas en ese espacio; lugar que generará un sistema de negociaciones y conflictos.

### **-La observación del docente en el contexto áulico**

Al interior del aula la centración en las posibilidades de enseñanza del docente, está sostenida por la idea de que el profesor posee las estrategias para mantener el control y la disciplina. Tres entrevistados enfatizan las relaciones interpersonales entre docente-educandos como base fundamental para concretar la práctica.

*“...Lo primordial para mí es el respeto, de mí hacia ellos y de ellos hacia mí...sin respeto no podés hacer nada” (MR).*

Esta condición también es destacada por NV, quien agrega que la forma de dirigirse del docente hacia los educandos es primordial pues incide en el clima de trabajo y actitud ante la tarea:

*“ el maltrato que recibían los alumnos, yo decía ¡pobres nenes! ¿cómo le puede gritar de esa forma?.”*

Sea en un interjuego más democrático o más autoritario, es el docente quien decide el curso de los intercambios y el tipo de relación a establecer.

La imagen del docente ideal predominante en los entrevistados durante esta instancia de observación, tendría rasgos de omnipotencia.

*... “a mi me parece que esta muy inflado esto del problema social, no es que no exista, pero no me parece que los chicos sean negativos... me parece que muchas de estas cuestiones... es porque no resulta interesante la clase” (MG).*

Sólo uno de ellos, MR, relatando su propia experiencia en las prácticas en una escuela periférica reconoce la complejidad de la tarea docente en el aula y relativiza esa imagen:

*“... están los chicos con muchos altibajos... quiero darles esto con esta propuesta y vas al otro día y... no reaccionaban, hacían la suya y vos eras como un pizarrón que estabas ahí...”*

Otra dimensión destacada por los entrevistados es el rol que le compete al docente en la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, detectando los aspectos desfavorables. Coincidentemente, A. Alliaud (2002) señala que los residentes tienen una valoración negativa de los maestros actuales, el desinterés detectado en su vuelta a la escuela suele identificarse con falta de compromiso hacia y con la profesión. La consecuencia directa de esta actitud es la desatención y el aburrimiento por parte de los educandos.

En contraposición a lo observado, acercarse a los educandos y comprender sus problemas, parece posible cuando la docencia se siente y cuando además de altruismo se posee voluntad (Alliaud, 2002 :51).

*“Había chicos que se expresaban mal y el problema no es de ellos, hay que tratar de entenderlos o de manejar la situación de otra manera,... buscar la manera correcta” (ML).*

En esta afirmación existiría un anticipado optimismo sobre su propia práctica inmediata, marcado por el distanciamiento de la figura del docente a cargo del aula.

Para dos entrevistados, centrar el proceso de observación en el docente permite incorporar sus estrategias exitosas y desechar lo que no dio buenos resultados, en este sentido habría un aprendizaje a partir del error:

*“me sirve porque decís la docente actuó de esta forma y no le dio resultado ahí tenés que ver lo que ibas opinando de otra opción como para enganchar a los chicos,...”*(NV).

*“reflexionar que cuestiones tiene el otro docente que puedan transformar mi práctica, si son errores no repetirlo y si son cosas interesantes que me sirvan para mi experiencia...”* (MG).

C. Loyola (2002) aporta una mirada sobre la situación del practicante que puede explicar este momento de observación, al señalar que el recién llegado, necesita para expresarse construir algo distinto, recreando las actuaciones escolares desde la impresión de una forma propia. La percepción del docente en el aula se convierte en un aprendizaje situado, y en esto radicaría para los estudiantes el potencial formador de las observaciones.

### **-El contexto de la clase de educación artística**

Para los estudiantes, las clases de educación artística se configuran de acuerdo a las características y notas distintivas que adquieren en cada institución escolar. Su mirada incluye aspectos contextuales que hablan de la importancia y el valor atribuidos por la escuela a la disciplina artística:

*“Lo que pasa que el arte está muy mal visto,( ...) lo toman como la hora de tener un picnic...”* MR.

El valor asignado por la institución se traduce en la generación o no de condiciones para el trabajo pedagógico en el área artística:

*“En la escuela D. ...había un aula para trabajar en arte, no era el aula cotidiana, podías ensuciar, ...(refiriendo a otras escuelas) te decían, van a ensuciar todo”* (ML).

Tener un aula específica para la hora de artística significa una valoración de la misma, tal como afirma Akoschky: “Desde la (educación artística) es un lugar. Desde la institución educativa, es un espacio que se asigna, edificio y disciplinar. Metros cuadrados que hablan de adhesión y respeto, de reconocimiento y sensibilidad.” (1998:200).

El arte para gran parte de los entrevistados debería abarcar a toda la institución, como un modo de compartir y sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa:

*“...a mí me encanta..que no se quede ahí adentro el curso y ya está, que muestren y que inviten a gente, que cuelguen sus cosas...”* (NV).

Para contribuir con la educación del niño en el área artística, nuevamente es fundamental el papel del docente, sobre todo en el desarrollo del potencial creativo:

*“...a lo que voy es como trabaja la creatividad, si se lo incentiva bien al pibe..., que eso también depende del docente... para ver, cuanta libertad tiene el chico para crear...”* (MR).

Tanto en este entrevistado como en los demás discursos, subyace la concepción que la educación artística permite modos de conocimiento, aluden a procesos donde intervienen aspectos cognitivos en contraposición a la mera copia o estereotipo:

*“yo en las escuelas sigo viendo.. el estereotipo del globo..la casita...les enseñan a copiar(...) no es así porque también tenés que pensar, igual que en las matemáticas, o lengua...”*MR.

Se realiza una crítica a la enseñanza escolar, enfatizando la importancia de intervenciones del docente de arte. Coinciden en sus discursos con el planteo de Eisner (1995) para quien la educación artística consiste en desarrollar “la complejidad cognitivo-perceptiva, que sería inherente tanto a la percepción como a la creación artística” (pág 95).

*“...hay recursos para usar, pero se usan de una sola manera, ...pero no hay producciones para utilizar los instrumentos, para hacer una producción ...”* (MG).

Tanto para éste como para la mayoría de los entrevistados, si bien la institución escolar condiciona en cierta medida las intervenciones en el área artística, al ser el aula el lugar privilegiado y, dentro de él la figura del docente, le corresponde al mismo la mayor responsabilidad en los modos más adecuados de trabajo con sus educandos.

### **-¿Cómo miran los estudiantes a los educandos?**

El barrio en el cual está enclavada la institución escolar aparece mencionado con sus características particulares cuando en él conviven grupos sociales desfavorecidos; hace presencia en la escuela cuando genera una marca, un sello en los educandos.

La situación de los educandos de procedencia socio-económica baja es percibida como problemática porque incide en su comportamiento. MR. menciona a los educandos de escasos recursos, como aquellos que “no tienen un plato de comida, abuso de padres, ven violencia”, y continúa:

*“En una misma escuela la problemática es la misma en los distintos años... los chicos están más alterados (...), vos hablas con los profesores y ellos mismo te dicen, mira acá hay chicos con muchos problemas, que se traslada en el comportamiento de ellos”.*

En este análisis el estudiante parece coincidir con el decir de los docentes. Estas mismas ideas son planteadas por otros entrevistados.

Para realizar la caracterización socio-económica de los educandos que van a observar, recurren a la diferenciación entre escuelas según la población que concurre y que coincidiría con la ubicación en barrios periféricos y de centro. Un estudiante, MG., menciona que en una escuela céntrica es *“impersonal”* la característica de los educandos, porque no provienen de ningún barrio que establezca en ellos un sello de pertenencia. Cuando la matrícula escolar está conformada por educandos de otra procedencia social, sus juicios varían:

*...” otros que son mas cosmopolitas, como en la A, la A es mas impersonal, los barrios no están tan definidos como los barrios periféricos....me refiero que no están tan definidos culturalmente por esta cuestión de que van por el pan y van a desayunar...que se yo porque van con los guardapolvos sucios o rotos, son difíciles, tienen problemas de conducta ...*

En este caso coincide con la posición de MR en la definición de condición social baja por las situaciones de vida deficientes. Esta clasificación por la carencia, se complementa con la definición realizada por las otras entrevistadas de una condición socio-económica media, donde predomina la posesión de ciertas características:

*“Como se visten, o que tienen elementos o libros que.... alguien de categoría medio bajo no podría comprar, o los encontrás a los chicos con el material fotocopiado” (ML).*

Los elementos diferenciadores son las condiciones económicas para acceder a ciertos útiles escolares, el léxico utilizado, el acceso *“a la cultura”*, el tipo de vestimenta: *“...iban con los guardapolvos limpios,.. parecía que tenían medios para tener útiles, todo”(NV).*

ML menciona que los educandos de clase baja manifiestan condiciones de trabajo y de vida familiar diferentes a las otras escuelas.

*... ellos mismos te contaban, “yo vivo con mi vieja, porque mi papa vive con otra...mi mamá necesita trabajar, es empleada doméstica, vivimos de eso”, otro te dice “estoy con el Plan Trabajar...”*

En el caso de la estudiante NV, ella utiliza como elemento para definir la extracción social baja la realización por parte de los educandos de otras actividades cuando salen de la escuela: *“tenía que cuidar al hermano.... se retiraba antes porque tenía que ir a hacer la comida.”*

La definición está dada por las condiciones de las cuales son portadores los educandos, poseer o no y también por las conductas que pueden ser consideradas normales en determinada edad:

*...” la diferencia con la B es que son chicos, que desordenan una clase pero por otra cuestión,... porque quieren jugar, lo normal, pero las problemáticas son diferentes, una puede ser la realidad social y la otra que son chicos, quieren jugar...”MR.*

Para los entrevistados, las percepciones de los docentes a cargo del aula tienen un papel relevante en el trabajo educativo que se realiza en la escuela:

*“...la docente nos habló de los problemas sociales que tenían los chicos, son buenos chicos pero (... )esta cuestión del barrio es significativa para la gente que trabaja ahí, para los docentes, porteros, te dicen..estos pibes son así, es como que esta tan naturalizado eso ...”*

Extiende su análisis a otros actores de la institución educativa. No obstante este efecto de destino que pesa sobre los educandos, para la mayoría de estos entrevistados está presente la posibilidad de aprender del educando. Se rebelarían contra el preconcepto de los límites que se marcan para estos chicos, rescatando su afectividad, sus posibilidades de trabajo.

*“Había una calidad de alumnos impresionante,... por como te lo representan te esperas lo peor, que no te respondan, y nada que ver...” (ML).*

Como síntesis, podemos decir que en la primera interpretación de factores contextuales intervinientes en la situación educativa, los entrevistados no hacen jugar el barrio de pertenencia ni la condición socio-económica de los educandos, a excepción de MR. Los demás sólo lo incluyen ante la pregunta del entrevistador. Realizan una diferenciación por grupos socio-económicos aunque no consideran relevante la intervención de este factor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a excepción del estudiante MR.

## **A modo de cierre sobre las lecturas que realizan del contexto escolar**

El conocimiento del contexto educativo por parte de los estudiantes depende de su biografía, de la formación que hayan recibido y de la realidad particular de cada una de las escuelas a las que ingresan.

Encontramos como regularidad en estos estudiantes que en su lectura del contexto parten de una imagen marcada por la heterogeneidad sobre las realidades educativas con las cuales se encuentran: condiciones socio-económicas de los educandos, de las instituciones, de los docentes, etc., aunque ellos la homogeneizan al considerar la igualdad de los educandos ante el aprendizaje. Priorizan el contenido y su capacidad de enseñarlo, por lo cual los educandos vuelven a igualarse, a pesar de todos los elementos diferenciadores que pueden leerse en ellos.

Por el discurso, pareciese que el contexto es leído de manera amplia, pero el núcleo duro desde el cual se interpreta es reducido a unos pocos factores que condicionan su posibilidad de trabajo pedagógico: cómo enseñar, no caer en el error cometido por el otro docente, cómo resolver los problemas que aparecen en el grupo.

Una hipótesis que sostenemos es que los estudiantes como observadores están centrados en sí mismos, en su propia percepción, en su subjetividad y que dicha centración obstaculiza la posibilidad de leer el contexto. La propia implicación en la situación obturaría el distanciamiento de la misma y pareciera que la práctica pudiera resolverse en la relación docente/ educando/conocimiento sólo al interior del aula.

Cabría preguntarse hasta qué punto, entonces, pudieron descentrarse de la imagen de docente omnipotente.

Son diversos los autores del campo de la pedagogía, de la psicología social, de la sociología que apuntan a la importancia de una buena teoría que acompañe la formación inicial, la misma debe anclarse en las percepciones ya construidas por los estudiantes para lograr modificar el marco de supuestos. Ateniéndonos a esto, nos preguntamos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado al contexto educativo que se prioriza en la institución formadora. ¿Estos estudiantes perciben una actitud en sus docentes formadores que está centrada en el rol docente, aunque el discurso emanado de ellos aparezca como un análisis del contexto amplio? O quizás ¿la presión por su evaluación durante las prácticas es tan elevada que, como practicantes, niegan los factores que han leído previamente sobre el contexto?

Por el momento no tenemos más que nuevos interrogantes con los cuales seguir indagando los datos recabados en las entrevistas.

## **BIBLIOGRAFIA**

AKOSCHKY et al. (1998). *Artes y escuela*. Paidós. Bs.As

ALLIAUD, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En: BARROW,R.(1990/2003). *Formación de maestros: teoría y práctica*. En: Alliaud,A. DUSCHATZKY,L.(comps). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Bs.As., Miño y Dávila editores.

EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística*. Bs. As. Paidós.

DAVINI, M.C. (coord) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* Educación papers editores.

LOYOLA, C. y Poliak, N. (2002). *El residente en su laberinto. Un análisis desde las interacciones en el campo de la residencia docente* en Davini, M.C. op. cit.

PRIETO CASTILLO, D. (1990). *Diagnóstico de comunicación social*. Quito,CIESPAL.

ROCKWELL, E.(1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Dpto de Investigación Educativa. IPN México.

SPRAVKIN, M. (1998). *Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones*.