

La valoración de la problematización en la Formación de los Profesionales de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

The Assessment of Problematization in the Training of Educational Sciences Professionals in the National University of San Luis (UNSL)

Velázquez, Laura Mariela (lauramvelazquez@gmail.com) Tejeda Márquez, Rodrigo Hernán (rodri.tm.sl@gmail.com) Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. San Luis. Argentina

Resumen

En el marco de la materia Praxis IV: La práctica investigativa, durante año 2015, se desarrolló la investigación en relación a **“la valoración de la problematización en la formación de los profesionales de Ciencias de la Educación en la U.N.S.L.”** La temática surge como consecuencia del malestar manifestado por los mismos miembros de la comunidad pedagógica. Se buscó conocer cuál es el lugar que ocupa, y cómo se expresa, la acción reflexiva-problematizadora en los educadores y educandos en la formación académica en Ciencias de la Educación de la U.N.S.L., por lo que se indagó en entrevistas semi-estructuradas vinculando dos ejes vertebrales: por un lado el prototipo imaginario del profesional pedagogo (en su acción reflexiva-problematizadora versus aquella concepción fundada en conocimientos sustantivos); por otro lado las consecuencias de aquellas valoraciones y su implicancia en la predisposición sobre el rigor intelectual necesario para la formación del profesional. El propósito del trabajo, el cual parte desde una tradición cualitativa de corte hermenéutico, estribó en describir y comprender los procesos que influyen en los modos de formación: ideologías, racionalidades, prácticas, entre otros.

Palabras Clave: Valoración, Problematización, Formación, Educación, UNSL.

Abstract

An investigation was carried out about **“The Assessment of Problematization in the training of Educational Sciences Professionals in the National University of San Luis (UNSL)”** within the framework of the subject Praxis IV: The Investigative Practice in 2015. The subject matter emerged because of the discomfort shown by the members of the pedagogic community. The aim was to explore the role played by the reflexive-problematizing action and its expression in teachers and learners in the academic training in Educational Sciences in the UNSL. Consequently, semi-structured interviews were used, linking two vertebral axes: a) the imaginary prototype of a professional pedagogue (in its reflexive-problematizing action versus that concept based on substantive skills), and b) the consequences of those assessments and

their implications on the predisposition towards the intellectual rigor needed for the training of a professional. The purpose of this work, based on a qualitative hermeneutic approach, was to describe and understand the processes affecting the training methods: ideologies, rationalities and practices, among others.

Key words: Assessment – Problematization – Training – Education - UNSL.

INTRODUCCIÓN

El posicionamiento de todas las universidades involucradas con las ciencias humanas y sociales del país (situadas en una Latinoamérica de resistencia) tienen un fundamento crítico: problematizador – desnaturalizador- de las realidades.

Muchos años de disciplinamiento y control ideológico-cultural marcaron la formación de los profesionales en una época en que el terrorismo de estado estableció pautas concretas de pensamiento. Por la vuelta a la democracia, el resurgimiento de las luchas populares y la crisis económica se propuso depositar en la educación la responsabilidad de educar en defensa de la institucionalidad y el principio de igualdad de oportunidades para legitimar a la democracia resurgente. Con la actitud desnaturalizadora del proceso como realidad y con sus implicancias sociales; se formularon los planes de estudio que hasta el día de hoy se mantienen en la formación de profesionales humanísticos.

Nuestra universidad se hizo eco del modo de operar de todas las universidades democráticas de la actualidad, lo que se ve reflejado en los planes de estudio que se encuentran vigentes. Si bien existe, en todos los años de la carrera de ciencias de la educación, un lugar y momento para la problematización -las praxis-, este modo de repetición de discursos críticos se extiende en absolutamente todas las materias, dejando de lado la importancia de instalar y profundizar conceptos teóricos de cada disciplina, que luego el estudiante deberá utilizar a lo largo de su carrera y profesión. Para concretar sus fundamentos de formación crítica, el plan de estudios, vigente desde el año 1999, ha colocado las materias específicas para la problematización dentro de su currícula. Sumado a las praxis anuales, en 4to año se encuentran todas las problemáticas específicas del campo educacional; por lo que consideramos que insistir en valorar, más, el acto de problematizar y criticar de modo pesimista todo el proceso educativo en todas las materias, sería una redundancia que estaría provocando un vaciamiento de sentido del concepto.

Se justifica de este modo, la importancia de revisar la formación de los formadores, que

desde la implementación del actual plan de estudio (con su criterio transformador), el número de egresados desde entonces insertos en las sociedad como laborales de la pedagogía, y a la luz de la realidad actual de la educación concreta de la provincia, no han podido generar cambios o mejoras estructurales ni en los procesos didácticos de las aulas o espacios educativos.

OBJETIVO

Conocer el lugar que ocupa, y cómo se expresa, la acción reflexiva-problematizadora en los educadores y educandos en la formación académica en Ciencias de la Educación de la U.N.S.L.

METODOLOGÍA

El propósito de este trabajo estribó en *describir* y *comprender* aquellos procesos que influyen fuertemente en los modos de formación: la reproducción de ideologías, de racionalidades, de prácticas, etc., a través de las pedagogías impartidas por los docentes a los alumnos, en los primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación.

La muestra intencional se realizó en base a tres sujetos de la misma comunidad universitaria, estrechamente vinculados con la carrera: dos alumnas y una docente. Se recabó información a través de entrevistas, documentación (Plan de Estudio), datos conceptuales, y observaciones del contexto. El estudio sobre la temática incluyó la participación de aproximadamente 10 personas más (7 estudiantes de diferentes años de la carrera y 3 docentes de diversas posturas político-intelectuales), que colaboraron con las reformulaciones del problema real.

El camino progresivo de descubrimiento que se propició, permitió la interpretación constante, tal como direcciona la tradición hermenéutica sobre los datos. El análisis adoptó una codificación abierta, que permite realizar un esbozo de conceptos relevantes luego del primer análisis, atendiendo los pre-supuestos, a fin de lograr la categorización conceptual más adecuada después de un trabajo de abstracción mayor.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación se presentan ocho categorías organizadas en temas y subtemas, las cuales describen la manera en que es concebida la acción reflexiva-problematizadora y los conocimientos sustantivos que la respaldan, por los sujetos participantes.

Primer tema, ***Ideario del profesional en ciencias de la educación***. En su a) ***Concepción práctica***, deduce aquí la categoría ***El pedagogo como generador de cambios***. En su b) ***Concepción teórica***, la categoría ***La desorientación en la fundamentación profesional***. Se describe cómo son expresadas ambas concepciones del pedagogo (práctica y teórica).

El segundo tema, **La formación del profesional**, abarca los siguientes subtemas y sus categorías: a) **Actitud crítica problematizadora**, con sus categorías **Romper la realidad que ves día a día** y **Problematizar la realidad es un grito al vacío**. Aquí se muestra cómo ha sido aprendida la desnaturalización de la realidad y cómo ésta se relaciona con una práctica pesimista; b) **Adquisiciones teóricas fundamentales**, y su categoría **La teoría como conocimiento y el conocimiento como teoría**. En este apartado los participantes hablan acerca de los conocimientos sustantivos y cómo los entienden respecto al ejercicio de su acción problematizadora; c) **Didáctica y currículum**, que contiene a las categorías **Marx y Foucault no se llevan bien** y **Hora de tomar posición**, donde alude a la valoración de las didácticas impartidas en los primeros y en los últimos años en relación a la toma de posición de los docentes hacia los alumnos; d) **Coherencia discursiva entre lo teórico y lo práctico**, y su categoría **Desdibujamiento de la praxis integradora**, en donde se expresa la relación entre el pedagogo ideal y el contextualizado (o real) en el Área de la Praxis.

Ideario del profesional en ciencias de la educación.

Concepción práctica.

“El pedagogo como generador de cambios.”

Según el Plan de Estudios 20/99, el perfil del profesional pedagogo ideal es concebido como *un intelectual que pueda relacionarse con la teoría desde una perspectiva crítica y sensible, que le permita analizar la problemática educacional en toda su complejidad abordándola desde una óptica flexible, creativa y comprometida. En este contexto, el graduado en ciencias de la educación debe actuar y replantear permanentemente su práctica, comprendiendo que la realidad social no está dada y legitimada para siempre.*

Siguiendo lo antedicho, Guba y Lincoln (1994) adhieren a su vez que las transformaciones necesarias deben ser entendidas a priori por parte del profesional. Al mismo tiempo, Enriquez y Olguín (2012) afirman que la realidad educativa como recorte de la realidad social, es un todo complejo que se constituye a partir de la creación histórica de un espacio social particular donde se disputan diversos proyectos socio-políticos antagónicos.

Se puede apreciar por parte de los entrevistados que existe una idea de pedagogo que responde a las concepciones ya establecidas, esto es, un profesional comprometido con una realidad educativa compleja y contingente a la que debe hacer frente.

Concepción teórica.

La desorientación en la fundamentación profesional.

Luego de visualizar la concepción práctica del pedagogo por parte de los entrevistados, alineada con la descripción formal disponible, se expresa al mismo tiempo una dificultad de lograr los propósitos establecidos.

Siguiendo las entrevistas, se puede decir que existe una especie de choque entre el pedagogo práctico que se espera lograr, y el pedagogo que considera su formación como lejana a la esperada, con escasas herramientas instrumentales. Sabe fundamentarla, pero no la siente funcional a su tarea como profesional problematizador, transformador de la realidad. Las herramientas permiten criticar un problema, pero difícilmente permiten transformarlo.

Formación del profesional.

Actitud crítica problematizadora.

“Romper la realidad que ves día a día.”

En relación al perfil del pedagogo y su función social, se desprende así el *concepto de proceso de formación*, el cual colabora con lo explicitado acerca de la formación crítica del pedagogo en ciencias de la educación. Entiéndase así que para Ortiz (2009:2) citando a Ferry (1990) a Souto (1999) y a Enríquez (2002) formarse es *adquirir una cierta forma*, es un proceso de *modelación* que lleva al sujeto a su propia *transformación* porque *implica vencer prejuicios, estereotipos, hábitos*, donde se va adquiriendo un saber que nos permite *plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual*.

Siguiendo a Di Lorenzo (2014), *hablar de formación crítica obliga a recuperar el concepto de pedagogías críticas*. Las propuestas planteadas en las últimas décadas del Siglo XX en el plan de estudio responden a dichas pedagogías, contraponiéndose al pensamiento científico tradicional. Así, cabe resaltar nuevamente que se trata de una formación que busca formar un profesional pedagogo crítico, reflexivo, capaz de problematizar la realidad.

Problematizar la realidad, conforme Borsotti (2009), se trata de *un proceso de desnaturalización de algún sector de la realidad*. También, consiste en un *modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud de dudar de todo aquello que damos por seguro, e implica lograr entender el cómo y el por qué de algo que ha adquirido el status de evidencia*

incuestionable (Ortiz, 2009). Por lo tanto, el ejercicio reflexivo-problematizador actúa como la herramienta del conocimiento que el pedagogo posee para cuestionar el orden social.

Según los participantes, problematizar la realidad implica no sólo cuestionarla, ver el problema más allá de lo superficial, sino también tener la capacidad de continuar aprendiendo y evaluar posibles cambios. Colabora con esto último Ortiz (2009), cuando dice que problematizar es una *forma de ser y de proceder que permite la reflexión necesaria para lograr el esclarecimiento progresivo y la construcción de un conocimiento sobre ella*.

Claramente (siguiendo las exposiciones) la relevancia puesta sobre la acción problematizadora como tarea pedagógica es explícitamente teórica, dada la descripción de los entrevistados, cuyos conocimientos van de la mano con las estipulaciones esperadas en la formación del profesional.

“Problematizar la realidad es un grito al vacío.”

Si bien es posible consensuar un perfil profesional deseable, esta acción puede quedar al solo efecto declarativo si no es explicitada su conexión con la estructura curricular (Plan 20/99). Se asevera de esta forma que no basta con entender al pedagogo profesional desde lo estipulado en el plan de estudio, sino que es menester ver volcado todo ello en su futura práctica.

A la luz de esas expectativas, la acción reflexiva-problematizadora en la formación del pedagogo en ciencias de la educación pareciera no ser la esperada por los entrevistados.

Se puede analizar, de aquellas opiniones, que la formación en la acción reflexiva problematizadora no solo no estaría logrando su carácter instrumental o propositivo para hacer frente a la realidad educativa y su inherente complejidad, sino que además parece estar concebida como una formación pesimista de dicha realidad.

Adquisiciones teóricas fundamentales.

“La teoría como conocimiento y el conocimiento como teoría.”

Sin ir muy lejos, Borsotti (2009) alega que al percibirse algo como problemático, a fin de solucionarlo *se debe recurrir al conocimiento científico disponible, o a la producción de nuevo conocimiento*. Nuestro plan de estudio decreta a su vez que el profesional debe ser capaz de comprender la realidad educativa en su naturaleza dialéctica, y que para transformarla y explicarla debe tener una sólida formación teórica práctica, que le permita producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica. He allí la importancia a la hora de hablar

de los conocimientos sustantivos que la formación reflexiva-problematizadora demanda.

Eldestein (2009) aporta a lo anterior, haciendo hincapié en que *el desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción, exigen cada vez más profundización sobre la cuestión disciplinar. En las experiencias de formación se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, de imaginar posibles desafíos para las prácticas de la enseñanza cuando no hay dominio previo de las estructuras sustantiva y sintáctica de las disciplinas.*

Los sujetos entrevistados también asumen la importancia de que exista un equilibrio. Si bien sopesar el equilibrio es necesario a fin de evitar la desconexión con la realidad, los sujetos confirman en sus discursos, de alguna manera, un razonamiento más teórico, más ideal, de los deberes del pedagogo y su actitud crítica-problematizadora.

Didáctica y currículum.

“Marx y Foucault no se llevan bien.”

Los posicionamientos epistemológicos definen el lente con el cual se mira la realidad, y consecuentemente, el lente con la cual se la desnaturaliza.

La universidad ha sido creada con la pretensión de integrar al ser humano con el universo donde vive e interactúa. En esta se concentra la formulación de conocimientos y hacia ella se dirige el ser humano para aprender a utilizar dichos conocimientos; la educación debe preocuparse por el desarrollo integral del ser humano, así pues, resulta imprescindible considerar los *elementos éticos y morales*. Los *valores* que entran en juego y la conflictiva propia de los procesos interactivos tensarán condiciones objetivas y subjetivas: ellos demandan de los docentes determinadas deliberaciones y decisiones éticas, pedagógico –didácticas– y por ende políticas (Barcia, 2011).

Sabemos que desde el plan de estudio se aboga por una formación problematizadora de la realidad con base en las teorías críticas.

Poniendo atención a lo dicho - en las entrevistas-, las *posturas teóricas* de los docentes en los primeros años oscilarían entre la marxista y la foucaultiana. Para ilustrar un poco esto último, podemos decir que ambas líneas de pensamiento son críticas y de alto tenor conceptual, con la diferencia en que el posicionamiento marxista aloja el poder en los aparatos de Estado como un atributo (ejemplo: escuela), mientras que para Foucault el poder no es un atributo sino un resultante de las relaciones de fuerza existentes, el cual atraviesa todo desde lo micro hasta la macrosocial.

Asimismo, atendiendo la deducción anterior, todos los participantes parecen coincidir en una particularidad de los docentes y sus didácticas en los primeros años.

Eldestein (2002) expresa que *el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica. El tipo de conocimiento considerado valioso de/para la enseñanza, se ha visto convulsionado en las últimas décadas cuando desde ciertos abordajes teórico-metodológicos se pretende subestimar la necesidad del conocimiento procedente de la investigación, para destacar el conocimiento práctico del profesor (situado, local).*

Teniendo en cuenta esto, se puede advertir una clara influencia ideológica (con relevancia teórica) del docente en la postura crítica-problematizadora que los estudiantes reciben en su formación durante los primeros años.

“Hora de tomar posición.”

Por otra parte, los entrevistados denotan una peculiaridad con la toma de posición respecto de los primeros años.

Se observa una coincidencia entre todos los participantes cuando describen la toma de posición crítica-problematizadora de los educandos, vista esta como un resultante propio de los últimos años en relación a los primeros.

No obstante, puede deducirse que, tanto en los primeros años como en los últimos, la acción problematizadora se efectúa en la formación con estrecha relación a conocimientos teóricos sustantivos.

Coherencia discursiva entre lo teórico y lo práctico.

“Desdibujamiento de la praxis integradora.”

El Plan de estudio se ha estructurado con un eje vertebrador que lo recorre de manera longitudinal progresiva y constante, al que se ha llamado Área de la Praxis, que permite llevar adelante una formación basada en el contacto directo con la realidad en la que se insertarán los futuros egresados.

La integración de todas las materias en un espacio curricular como La Praxis, supone la correcta aprehensión de los conocimientos sustantivos indispensables para la formación reflexiva-problematizadora del profesional en ciencias de la educación. Sin embargo, los

testimonios de los entrevistados arrojan datos que hallan contradicción en lo mencionado.

Dada esta contradicción según la voz de los participantes, al mismo tiempo uno de los entrevistados expresa un punto que llama la atención y que tiene que ver con el carácter instrumental de la formación: Para los participantes existe una notoria falencia en relación al Área de la Praxis. Este problema acaece en una disconformidad respecto de los resultados de la formación del pedagogo, lo que se torna preocupante dada la información arrojada. La formación, entonces, parece estar desarrollada desde una intencionalidad más intelectual que práctica.

Conclusiones

Vale destacar el énfasis, y predisposición, volcado por los participantes en la investigación, y la diversidad de situaciones que fueron emergiendo en la marcha. Con esto se revela el carácter fenoménico de la presente investigación, que ha asombrado en más de una oportunidad ofreciendo aspectos que trascendieron varias de las conjeturas iniciales.

La indagación mantuvo concordancia con los objetivos perseguidos, de los cuales se desprendieron dos temas principales: el **Ideario del Profesional en ciencias de la educación** y la **Formación de dicho profesional**, a través de la codificación practicada sobre la información de las entrevistas.

De las categorías construidas, se concluye que asoma no sólo una concepción pesimista de la formación pedagógica-reflexiva sobre la compleja realidad educativa, sino también que dicha formación es, por demás, *una formación crítica predominantemente intelectual*, lo cual estaría dando como resultado la escasa apropiación de conocimientos instrumentales para hacer frente a la praxis pedagógica, tal como se espera desde del plan de estudios. Eldestein (2002) ilustra aquí diciendo que *existe una eventual transformación errónea de los conocimientos sustantivos necesarios para el deber reflexivo y problematizador del pedagogo, por efecto de "malas" transposiciones y de la sistemática exclusión de saberes*. Quizás se deba a ésto que los estudiantes no estén pudiendo afrontar el rigor que se espera en los últimos años.

Puntualmente en el caso de los enseñantes, Gramsci (1967) los considera como *intelectuales orgánicos*, es decir, como dirigentes (especialistas políticos) que trabajan en el campo de la educación difundiendo sus ideologías. Entendemos así que existen en la educación procesos que influyen fuertemente en los modos de formación: la reproducción de ideologías, de racionalidades, de intereses. En este trabajo, la acción reflexiva-problematizadora estaría

ocupando un lugar con relevancia axiológica en lo intelectual por sobre lo instrumental con la realidad educativa, problema que resulta, en buena parte, por las posturas ideológicas con las que se enfrentan y maduran los estudiantes durante todo su proceso de formación en ciencias de la educación.

Resaltamos, a su vez, que tal formación pareciera ser un recorrido mayoritariamente “histórico” de las disciplinas sin la debida actualización de la currícula, sumado esto a una notoria dificultad de acuerdo intercátedra en el Área de la Praxis. Esto denota un obstáculo hacia el logro de una buena articulación teórico-práctica en la formación reflexiva-problematizadora del pedagogo, situación que le supone una predisposición lánguida para comprender y hacer frente al quehacer pedagógico profesional. Porque si no es posible llevar a cabo una buena articulación con la realidad en estas áreas, mucho menos se puede esperar un resultado óptimo de la formación en la práctica profesional.

A modo de proposición, sostenemos que dicha formación requiere de una revisión que logre advertir la desorientación revelada por los sujetos, que se interrogó, en todos sus matices posibles. Suple la propuesta lo que se conoce como *vigilancia epistemológica*, concepto trabajado por Pierre Bourdieu (Blanco, 2010), considerada como el estudio crítico y autocrítico respecto de las condiciones de producción del conocimiento científico es una operación “fundacional” en las Ciencias Sociales. Para poder ejercer una adecuada vigilancia epistemológica, es necesario que el pedagogo desarrolle, en primer lugar, la capacidad de reflexionar epistemológicamente respecto del lugar que éste ocupa en el campo científico y en la sociedad en general. Bourdieu plantea la necesidad de que las Ciencias Sociales adopten una postura de distanciamiento respecto de los discursos de sentido común, los pre-conceptos, las pre-nociones, e incluso, los conceptos teóricos inútiles. Según Blanco (2010) para Bourdieu, el conocimiento científico de la realidad social debe construirse en contraposición (es decir, en un movimiento de ruptura) a lo que los investigadores creen saber, entender, interpretar, conocer. Así, puede señalarse entonces que el objeto de las ciencias sociales, debe ser una conquista “contra la ilusión del saber inmediato”. Se trata de *un objeto nunca dado de antemano*, tal como pregonaría algún objetivista dogmático. El objeto es resultado de una construcción teórica, elaborada en contra del sentido común y todos aquellos obstáculos epistemológicos que éste presenta durante el proceso de elaboración de las problemáticas. Luego, una vez construido el objeto, es necesario comprobar si ese modo de definir la realidad *tiene relación con la realidad*.

Partiendo desde aquí hacia nuevos interrogantes, vale preguntarse: ¿acaso este fenómeno particularmente académico sucede en todas las carreras humanísticas de la Universidad Nacional de San Luis?, ¿puede ser que el plan de estudio esté siendo más coherente

con una currícula ligada al surgimiento de las políticas neoliberales, que con nuestra situación histórica y espacial concreta?, ¿podría advertirse una situación similar en todas las universidades de nuestro país?...

Este trabajo no es más que un simple acercamiento a la problemática detectada, una labor de la cual han florecido muchas temáticas que resultan interesantes para continuar estudiando. Por ello invitamos a profundizar este proyecto y a desglosar aquellas aristas para convertirlas en nuevos temarios a investigar.

Creemos en otro modo de ver la realidad problematizadora, creemos que es tiempo de abstraerse de tanto fanatismo discursivo e ideológico, para empezar a construir desde el conocimiento sustantivo, muy seriamente y sin más dilaciones, las consecuencias de transformación pragmáticas reales.

BIBLIOGRAFÍA

- Barcia, M. I. (2011). LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN EN EL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNLP). LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA. FHCE, UNLP
- Blanco, C. (2010). LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES: UN COMPROMISO INELUDIBLE. REFLEXIONES DESDE LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DE PIERRE BOURDIEU. Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento. ECI, UNC y UCASAL/Red COBINCO.
- Borsotti, C. A. (2009b). LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. En: TEMAS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES EMPÍRICAS (pp. 29-43). Buenos Aires, Argentina: MIÑO & DAVILA Editores.
- Chacón Corso, M. (2006). LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. Revista Educere. 10 (33).
- Di Lorenzo, L. N. (2014). SIGNIFICADOS QUE LOS EGRESADOS LE ATRIBUYEN A LA FORMACIÓN DOCENTE EN PENSAMIENTO CRÍTICO. Tesis de Licenciatura, UNSL.
- Eldestein, G. E. (2002). PROBLEMATIZAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. Revista PERSPECTIVA. Florianópolis, 20 (02).
- Enriquez, P. y Olguin, W. (2009). NOCIONES ELEMENTALES QUE ENCUADRAN EL ESTUDIO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y LA PRAXIS. Documento de Cátedra Nivel I: Taller "La Problemática de la Realidad Educativa". Dto. De Educación y Formación Docente. FCH, UNSL.
- Gonçalves, F. P. y Marques, C. A. (2013). PROBLEMATIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EXPERIMENTALES EN LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE QUÍMICA. Revista "Enseñanza de las Ciencias". Núm. 31.3
- González Delgado, M. (2009). FORMACIÓN PROFESIONAL. LA PROBLEMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA. II Coloquio de Investigación Educativa. UIM FES, Acatlán, México.

- González-Weil, C. et al (2013). CONSTRUYENDO DOMINIOS DE ENCUENTRO PARA PROBLEMATIZAR ACERCA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES SECUNDARIOS DE CIENCIAS: INCORPORANDO EL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PLAN DE FORMACIÓN CONTINUA. *Revista de Estudios Pedagógicos*. 39 (2).
- Gramsci, A. (1967a). LA FORMACIÓN DE LOS INTELECTUALES. Cap. 1, México: GRIJALBO.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). COMPETING PARADIGMS IN CUALITATIVE RESEARCH. En Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. Traducción de Mario E. Perrone.
- Mendizábal, N. (2006). LOS COMPONENTES DEL DISEÑO FLEXIBLE EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. En Vacilachis de Gialdino, I. (Coord.), Ameigeiras A., Chernobilsky, L. et al: ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Barcelona: GEDISA.
- Ortiz, B. (2009). LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA ATMÓSFERA COMO CO -FORMADORES EN UNA ETAPA HISTÓRICA (1970-1975). *Revista Estudios en Ciencias Humanas - Estudios y monografías de los postgrados - Facultad de Humanidades- Universidad Nacional del Nordeste*.
- Paul, R., Elder, L. (2003). LA MINI-GUÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO CONCEPTOS Y HERRAMIENTAS. Fundación para el Pensamiento Crítico, www.criticalthinking.org, pp. 1-25.
- PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (Res. 20/99). Universidad Nacional de San Luis.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). PROCESOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Sautu, R. et al (2005). LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL. En MANUAL DE METODOLOGÍA. CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO, FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA. CLACSO, Colección Campus Virtual, Bs. As., Argentina.
- Wanschelbaum, C. (2013). LA EDUCACIÓN EN LA POSTDICTADURA (1983-1989). EL PROYECTO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO: UNA PEDAGOGÍA DE LA HEGEMONÍA. *Revista Contextos de Educación – UNCR*.