EL DESARROLLO DE LOS PROFESORES EN LA ESCUELA MEDIA. UN ESTUDIO EN CASOS.

MARTHA **ARDILES***

Detalle de obra «Tricicleando»
Nahuel Pumilla

Resumen

El trabajo presenta las conclusiones de una investigación realizada con docentes de media de la ciudad de Córdoba, finalizada en 2002.
La misma se centró en el desarrollo profesional de los docentes en escenarios de trabajo, en condiciones institucionales diferenciadas.
En la presentación se abordan los aspectos contextuales que hacen al problema, una breve reseña de estudios antecedentes y las categorías conceptuales que orientaron el trabajo empírico.
También se hace referencia al enfoque teórico-metodológico de la investigación en el que se explicita que se opta por un estudio en casos y se privilegian las narraciones de los profesores. Finalmente se dedica un espacio importante a las conclusiones que se consideran más relevantes de la investigación en relación al tema y problema planteados.

Palabras Clave: Formación- Desarrollo- Profesores de media - Capacitación - Biografías- Narraciones

The development of teachers in the middle school. A case study.
Abstract

The work presents the conclusions of a research carried out with middle school teachers from Córdoba City, at the end of 2002. It focused on the professional development of the teachers in work areas under different working situations.
In the presentation, contextulized aspects of the problem–situation are considered as well as a brief background account of prestudies and concepts that led up to and empircal work. It also makes reference to the thoretical–methodological focus of the research in which it is explained that one case study is chosen and the teacher's narrations are priviliged. Finally, a great deal of importance is given to the most relevant conclusions of the research in relation to the topic and the problem–situation presented.

Key words: Training – Development – Middle School Teachers – Biographies – Narrations

*** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales. U.N.C. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Curriculum, FLACSO (Costa Rica). Profesora Adjunta Didáctica Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.**
M. Martínez 6004. (5147) Villa Belgrano. Córdoba.
mardiles@arnet.com.ar

Introducción

Se presentan aquí conclusiones de investigación finalizada en el 2002, cuyo foco es la formación de los docentes de media durante el ejercicio de su profesión, es decir en el trayecto de su desarrollo profesional. Dicho de otra manera, la formación de los docentes en el marco de los lugares específicos donde se desempeñan, en interacción con las historias personales y colectivas, tanto en las escuelas como en el contexto socio-cultural.

El trabajo tuvo como objetivo general: "Analizar el desarrollo profesional de los docentes de secundaria desde el punto de vista de su formación en servicio, en condiciones institucionales escolares diferenciadas".
Para poder concretarlo fue necesario el abordaje de distintas categorías: "biografías familiares y escolares", "carrera profesional", "cultura profesional" y "capacitación en el trabajo". La práctica docente dice Gimeno (1992), no es una práctica básicamente decidida en forma personal, sino que está fuertemente institucionalizada: es dependiente

de una sociedad, de unos intereses, de una organización escolar, de una burocracia que la controla; afectada por regulaciones de diverso orden, implícitas y explícitas, asentadas en una larga tradición histórica que hace del estilo pedagógico algo muy estable en el tiempo y resistente al cambio.

También orientaron la investigación las preguntas que ayudaron a instalar la búsqueda durante el proceso: ¿Qué características asume la formación de los docentes de media durante su desarrollo profesional en escenarios de trabajo?

Para ello se entendió como formación docente "el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño del puesto de trabajo. Con relación a esto y a lo anteriormente expresado, la noción lleva a identificar momentos en el proceso de formación –básicamente inicial y laboral- incluyendo una fase previa que, de acuerdo con investigaciones realizadas tendría una influencia significativa: la biógrafía escolar de los ingresantes a las carreras docentes" (Davini, M.C. 1995).

En este trabajo hay doce historias distintas, pero se avanzó trascendiendo cada una de ellas encontrando los hilos comunes que recorren las narrativas y recuperando las "resonancias intersubjetivas" que las articulan.

El contexto de la formación docente en servicio

La actualidad nos presenta grandes desafíos, estamos viviendo un proceso de cambio que podríamos llamar "civilizatorio" y no un proceso de cambio coyuntural. Un cambio en el que los sujetos están vivenciando cada día un acelerado movimiento en su experiencia vital. Somos testigos de una ruptura que antes llevaba generaciones, siglos. Hoy hablamos de un cambio acelerado que podríamos decir que se inicia en los ochenta y sacude los procesos vitales, acelerando la angustia y la insatisfacción.

Nosotros en los países latinoamericanos, con una historia que irrumpe en lo moderno, quedamos involucrados en el problema desde nuestras primeras discusiones retornando permanentemente a las ideas, pensamientos, y señales que marcaron la modernidad.

Nuestra experiencia presente de fragmentación extrema nos empuja a manejar otras lógicas que dificultan un retorno a los conceptos de totalidad, integración, frente a las respuestas de la historia como cumplida según el planteo de la posmodernidad. Desmontar esta estrategia de la nada a la que queda reducida la historia, la cultura y la ideología es quizás todavía al decir de F. Jameson (1991), una pasión posible.

En la ideología posmoderna la historia y la cultura quedan reducidas a fragmentos; Giddens (2000) prefiere seguir hablando de "Modernidad" y se pregunta por la identidad del yo en tiempos de crisis. Habrá, dice, un nuevo sentido del yo, un nuevo sentido de identidad. Se trata de un mundo repleto de peligros como un estado de cosas más o menos continuo, que se introduce en el corazón mismo. "Peligro y oportunidad", dicen Wallerstein y Blakslee (1999) refiriéndose a la crisis personal y a las características de la crisis societal.

En el medio de esta crisis los excluidos y desempleados forman una "no clase", son "irrepresentables", no hay sindicatos que los representen de una manera colectiva y organizada. Así los excluidos se convierten en una falla del tejido social, de ahí que se privilegie una tendencia a borrar la población detrás del problema que la define.

Entonces sobre tantos borrones, la sociedad se va haciendo cada vez más opaca. Los acontecimientos registrados en estadísticas no ayudan a descifrar la realidad social. Cómo explicar esta paradoja: más estadísticas y una sociedad más opaca. Pierre Rosanvalleón dice que estas categorías fueron introducidas para comprender otra sociedad de clases "tabicada jerarquizamente, de movimientos relativamente lentos" (1995:198)

Quizás habría que optar al decir de Bourdieu (1999) por una "utopía razonada", que reestablece un pensamiento utópico con respaldo científico, tanto en sus metas, como en sus medios, que también deben ser científicamente examinados.

Y en este contexto se desarrollan las prácticas de formación de los docentes durante su desarrollo profesional en escenarios de trabajo.

Algunos antecedentes de las categorías de análisis

La investigación sobre la formación de los docentes es muy amplia y retomaremos, para este artículo, algunos aportes que refieren más específicamente a la pregunta y a las categorías de análisis.

El desarrollo de los profesores ha sido objeto de estudios importantes. Son pioneros los trabajos de Willard Waller, The sociology of Teaching (1932) citado en BIDDLE, J., 2000) y el estudio de Dan Lortie: Schoolteacher (1975). El objetivo del primer autor fue analizar la vida de los profesores utilizando cuadros, narraciones y documentos: su intención fue claramente paradigmática intentando aislar mecanismos causales y concluyendo que el profesor debe recurrir al "liderazgo institucional sobre los estudiantes para lograr el control social, empleando diversos métodos propios". El autor sostiene que la comunidad insiste en que la escuela sea un "almacén de ciertos ideales" o un "museo de virtudes" para los jóvenes, por lo que el profesor debe personificar estos ideales. Por otra parte, Lortie realiza un trabajo basado en entrevistas reconociendo: la dimensión subjetiva de la carrera docente, las recompensas psíquicas y la influencia moral del trabajo de los profesores. Su trabajo aborda, con especial énfasis, aspectos institucionales; hace frecuentes alusiones a la organización escolar, a la "estructura celular". Son importantes sus conclusiones con relación al "aprendizaje de observación" que realizan los profesores a lo largo de la vida en la escuela.

El trabajo de Jackson sobre la vida en las aulas, en 1968, abre un largo camino con relación al estudio de los profesores, ya que sirviéndose de metodologías más cualitativas se acerca a los significados, a las explicaciones de los actos e interacciones de los profesores en el contexto escolar que aún hoy siguen siendo retomadas en las investigaciones del campo.

Otro trabajo paradigmático sobre este tema es el que realiza M. Huberman, 1974 (citado en Bolivar, 1999) en Suiza. El autor ha propuesto el modelo de fases en la carrera del profesorado, centrado fundamentalmente en los años de experiencia docente. Su modelo tiene en cuenta el contexto histórico, la vivencia del mayo francés del 68.

Otra línea de investigación ha sido el aprendizaje

de los docentes en contextos de trabajo, y en este sentido, los avances desarrollados en México son destacables. Algunas investigaciones sostienen que los docentes no se "resocializan" en el puesto de trabajo, porque en realidad el aula es un lugar que nunca dejaron. En sus biografías llevan "una reserva histórica, un campo de posibilidades constituidas, que cada grupo asume y transforma" (Mardle, G. Walker M., 1985: 26).

Estudios recientes como los de Hargreaves, A. (1992) y Densmore, C. (1990), entre otros, han demostrado la tesis de la "intensificación" del trabajo con una creciente deteriorización, desprofesionalización y proletarización de la docencia.

Teorías sociológicas de la acción social que permiten construir el objeto.

Vamos a entender aquí a la formación docente también como una construcción social compleja y que se inscribe como una práctica social con características propias. Bourdieu (1991) dice que el sistema escolar es un campo y en un campo están en lucha agentes e instituciones. El estado de las relaciones de fuerza es lo que estructura el campo. En el mismo se juega un capital y el jugador arma estrategias de juego que dependen de la estructura global y el volumen de su capital como así también de la evolución en el tiempo del mismo, es decir de sus trayectorias. Los agentes juegan según su posición en el campo y en sus historias, con estrategias vinculadas a sus necesidades de reproducción. Así podemos decir que el trabajo del profesor es profundamente relacional. Implica relaciones con otros sujetos dentro de un contexto estructurado por múltiples interacciones.

En la misma línea y siguiendo a Giddens (1998) podemos expresar que esas relaciones se dan por un conjunto de actos reproducidos por los actores constituyendo un entramado, una estructura que en este caso da forma a la escuela. La estructura no es algo estático para el autor "son trazos de historia", entendemos que es producida y reproducida mediante la práctica de los hombres.

En este punto, a partir de los antecedentes y del contexto conceptual anteriormente explicitado avanzamos con los siguientes supuestos:

La estructura engendra otra estructura a través de las acciones de los sujetos y, entonces, el lugar del trabajo no es un lugar donde se procesa el olvido, sino un lugar donde se producen y reproducen nuevas acciones, nuevos conocimientos, donde se resignifican viejos y nuevos modelos. En la misma línea se sostuvo que no todo es reproducción, pues en las prácticas pedagógicas hay posibilidades de transformación originadas en los tramos de las trayectorias que van construyendo los sujetos, y en las condiciones materiales en las que desarrollan sus trabajos.

Enfoque teórico metodológico

El planteo teórico metodológico de esta investigación centra su atención en recuperar la voz de los profesores en sus escenarios de trabajo. La manera de conocer su formación en el trabajo, su desarrollo profesional, es permitiendo expresar a los agentes, sus propios planteamientos para luego realizar interpretaciones sobre los mismos.

Por esta razón se definió una investigación de corte cualitativo. Los profesores ofrecían su particular punto de vista de cómo entendían su formación y la mejor manera de recogerla era a través de sus relatos sobre el tema a investigar. Estos relatos informaron sobre la constitución, de su familia, las biografías escolares y profesionales, la capacitación en servicio, su carrera profesional lo que permitió avanzar sobre su cultura profesional. Bolivar, (1998), dice que la narrativa, expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad de relaciones y la singularidad de las acciones que no pueden ser expresados en enunciados factuales o proposiciones abstractas.

Para ello se realizó un trabajo en casos con el criterio de saturación de la muestra, por lo que se trabajó con el relato de doce profesores.

Una vez finalizado el análisis de los doce casos de profesores de secundaria se pudo avanzar en algunas líneas que muestran hallazgos con relación a la pregunta inicial y a los objetivos propuestos para este trabajo, procurando articular ideas, conceptos y problemas claves.

Cómo ha sido el desarrollo de los profesores en estudio?

En este sentido y dicho de otra manera, cómo ha sido la formación, el desarrollo de estos profesores en el ejercicio de su trabajo?

El desarrollo de estos profesores se da en un contexto en que muchos autores (Giddens,1998; Beck, 1997) coinciden en marcar una reestructuración de las relaciones sociales y de los marcos que regulan las acciones de los sujetos y de las instituciones que habitan. Se dá en tiempos en que se ha perdido un fondo mínimo de certidumbres ético-sociales abonadas por la de crisis del Estado y la crisis de las instituciones públicas. En tiempos en que el futuro se va convirtiendo en un operador de discriminaciones, en los mismos escenarios institucionales donde se desarrollan los profesores. No obstante ello transitan la escuela ratificando el "yo quiero ser profesor", anhelo construido y hecho cuerpo que se enfrenta a la conflictividad cotidiana.

Ahora bien, la biografía familiar y escolar impacta

«Ex Libris Silón Argentina»
Dini Calderón

en la conformación del pensamiento de los mismos. Sus historias familiares son un "espejo", de lo que ha sido la clase media en este país, atravesadas por la búsqueda del progreso personal, a través del estudio y la valoración de los logros académicos. Y en este punto coincidimos con otras investigaciones en las que se muestra que la biografía familiar y escolar impacta con fuerza en la conformación del pensamiento de los mismos.

También se ha advertido en esta investigación que: la escuela en la que desarrollan su profesión ofrece un marco en el que se construyen las matrices profesionales de los profesores, quienes van conformando un sentimiento de pertenencia y afiliación lo que provoca una doble influencia: cultura institucional – cultura profesional, desarrollo institucional- desarrollo profesional. Los profesores cuando explican experiencias de su desarrollo profesional lo hacen vinculándolo a las escuelas en las que despliegan sus experiencias. Las mismas generan un marco de referencia que facilita u obstaculiza el desarrollo de los profesores y hay un nivel de interacciones y de intereses puestos en juego en el campo que posibilitan la reconstrucción y reflexión sobre las acciones escolares. Aunque también, hemos advertido que la experiencia de su carrera, en los distintos tramos de la misma, las expectativas que ahí se viven y las diferentes formas de capacitación, especialmente la que hemos denominado problematizadora, centrada en problemas de la práctica, tienen una influencia importante en su desarrollo profesional. Constatamos que se van incorporando de esta manera estrategias, acciones, invenciones en simultáneo, mientras también se recuperan historias de trabajo en las instituciones. A la vez que este desarrollo profesional redunda en beneficio de la escuela, de tal manera que la estructura engendra otra estructura en un proceso dialéctico, esto especialmente en las escuelas llamadas progresistas, las más avenidas a los cambios. No es frecuente que las escuelas medias se acerquen a la universidad solicitando saberes para desarrollar el currículum, para anticipar una propuesta de enseñanza con conlleve conocimientos actualizados, producidos en un centro de investigaciones como en uno de los casos estudiados. Generalmente es la Universidad la que se "extiende" a la escuela media. De ahí la posibilidad de desarrollarse como profesional, impactando también en el desarrollo de la organización de la institución.

Por otra parte advertimos que los profesores se inician en la carrera con pocas horas, son "extranjeros", casi desvalorizados por sus propios colegas "los nativos" y es posible advertir que el adolescente como sujeto no es todavía un lugar central en la mirada de los profesores en el marco de los problemas que coexisten en la entrada al territorio. Luego comienzan a vivir un proceso de afiliación, a implicarse más fuertemente en el juego, a ser "nativos" en su propia morada, y cuando se interrogan por los alumnos advierten que están solos al parecer sin espacios de contención profundizandose la relación asimétrica. Se advierte en general que el diálogo está ausente y no se recupera el prestigio de la palabra. Observan que los adolescentes parecen atravesar el duro itinerario de la construcción de su identidad encerrados en su soledad. Es ahí cuando los profesores dicen metafóricamente, los alumnos: "son esa belleza americana" y los profesores, "corremos tras la reforma". Esto se convierte en un en un dato interesante en esta investigación, ya que, los profesores cuando comienzan a ser "nativos", interiorizan de otra manera a estos otros sujetos, los adolescentes alumnos y a estar menos preocupados por la mirada de sus colegas profesores con quienes comparten la morada, es decir se incorpora para ellos con más claridad otro en el juego, el adolescente, quien habilita otra mirada y legitima más subjetivamente la función del profesor.

Por otra parte, los profesores, advierten la importancia de su disciplina, no creen en la didáctica, inventan sus propios seminarios, participan en las decisiones curriculares, en actividades y proyectos en los que pueden hacer uso de su experiencia, es decir empiezan a moverse en el campo con comodidad. Luego en su carrera y sobre el final, se advierte un momento de "Esplendor", cuando puede escribir un libro o salir de las paredes de la escuela, o el de "una suerte poco anunciada", cuando la realidad le anuncia al profesor que no podrá progresar en su carrera más allá de las 20 horas de cátedra a pesar de su esfuerzo, de su estudio, y de su trabajo.

Los procesos formales e informales de capacitación se desarrollan en las escuelas progresistas, especialmente en el marco del departamento, o la coordinación. Ya Lortie (1975) había hablado de esta estructura celular al interior de la escuela. Aquí en esta investigación, se vuelven a advertir estas estructuras celulares cuando se mira el departamento como dispositivo de formación. No obstante ello se observa el departamento como el "refugio", el lugar de la producción. Es también el lugar del miedo, el lugar de la audacia, el lugar donde se realizan las propuestas de capacitación y surgen otras en una línea problematizadora y de práctica reflexiva. No obstante esta estructura compartimentalizada en la escuela, agudizada por problemas de "lenguaje de y entre las disciplinas" el departamento es un lugar donde se producen y reproducen nuevas acciones. Advertimos que no todo es reproducción, se puede observar que se originan transformaciones en el interjuego de diversas relaciones en el marco de condiciones objetivas de trabajo concretas, calificadas como insuficientes por estos profesores.

Estas relaciones han producido trabajos importantes, tal es el caso de la capacitación problematizadora donde observamos una experiencia de elaboración de una propuesta de enseñanza en la que lo que se elabora y transmite es el orden de la creación, donde se advierten continuidades y rupturas conservando el pasado incorporado, pero haciendo diferencia con él.

Sin pensarlo, estos profesores elaboran una propuesta didáctica en la que han captado lo medular del proceso de transposición y han preparado el contenido a ser transmitido autorizándose a recuperar su herencia no como una cuestión alienante, sino como un espacio sedimentado que se expande en un nuevo relato. Algunos de estos profesores han tenido una historia y un capital social que los habilita a activar determinados esquemas de percepción y acción, que se potencian en el departamento, espacio discursivo que facilita las acciones innovadoras de este tramo de su carrera. Estos esquemas se activan porque encuentran condiciones similares a las que le dieron origen.

Quizás en el intercambio discursivo del departamento se refuerzan hábitus construidos "como

esquemas clasificatorios y principios de construcción del mundo social", (Bourdieu, 1997:132), que encaminan a la labor práctica ahí desarrollada. Ese "espíritu" de departamento, genera dedicaciones, solidaridades, intercambios, ayudas etermizados en el hábitus, constituidos en la práctica pedagógicas y de la enseñanza. Se observa dificultad para situarse en el plano de la "conciencia discursiva" (Giddens, 1995), poner la teoría en palabras. Parecieran, manejarse con debilidad las teorías en el sentido de no desplegarse un apoyo conceptual para el análisis y propuesta consecuente. La formación docente inicial es parte de este problema, las biografías escolares en este punto de la formación muestran estas dificultades revelando experiencias semejantes, que no parecieran ser del orden de la contingencia, ni de la coyuntura, sino del orden de las historias de la enseñanza de estas disciplinas en el campo de la formación docente inicial.

Conclusiones.

Estas escenas se reconocen en el marco de los contextos institucionales en los que se desarrollan y aquí podemos advertir entre los profesores carencias elocuentes para trabajar a escala de proyecto institucional. Se advierte un progresivo deterioro del sentido de las instituciones a partir de lo cual cada uno se salva en su propio «nicho particular". La comunicación entre los profesores se da entre algunos miembros de su departamento, pero no entre todos y menos aún entre los miembros de otros departamentos. Esto dificulta la concreción de proyectos entre los profesores, ellos hablan poco entre si de sus prácticas, y elaboran lo que hemos llamado prácticas artesanales en las que las teorías que las sustentan no son públicas. El caso de capacitación problematizadora con los profesionales del Centro de Investigaciones de la Universidad, se recupera aquí por la potencia y el impacto que encierra el trabajo en sí mismo y no por la recurrencia de este tipo de actividades. En general, la rutinización, les da a los profesores seguridad ontológica y les permite desplazarse con comodidad en la escuela mediante el uso de la conciencia práctica.

Tal como se observa, el desarrollo profesional no es un proceso lineal, por el contrario, va pasando por diversos momentos de crisis y de conflictos, esperanzas y contingencias desfavorables que desestabilizan la vida. En este punto es posible advertir en el desordenado juego de las biografías de los profesores, el peso de los antepasados expresados para algunos en el exilio y su vida en los períodos de dictadura y para otros, en un futuro con pérdida de horizonte en el progreso profesional que se manifiesta en la acumulación de horas cátedra y en la proletarización del sector docente. En la mayoría se reedita la diversificación de instituciones en las que trabaja en los inicios hasta que van tomando más horas en una de las escuelas donde se observan otras diferentes a aquellas en las que se inició como "extranjero".

También se observan tramos en los que se advierte que los puntos de partida no son siempre los puntos de llegada y viceversa, por ejemplo, provenir de una familia con un capital social importante no implica llegar al momento de Esplendor aumentando para algunos un sentimiento de malestar y de injusticia para enfrentar el porvenir.

No obstante las dificultades enunciadas, los profesores parecen resguardar "recursos" originados en los tramos de su trayectoria, para enfrentar la adversidad y seguir apostando a ser profesor y enseñar. De ahí que seguir sosteniendo la idea de que son profesionales en riesgo sería ponerlos en posición de no poder imaginar el futuro, incluso no poder hacer nada con él, en definitiva victimizarlos. Años de dictadura, dejaron profundos enigmas, rigideces y autoritarismos de diversas características, sin embargo, como se demuestra a lo largo del trabajo, los profesores, no se sienten vulnerables.

Las condiciones objetivas, las políticas de restricción del Estado son vistas como fuertes obstáculos al trabajo pedagógico y en esta línea la lucha gremial para los profesores de escuelas progresistas se convierte en un lugar de formación-aprendizjae relevante, un lugar donde el análisis de la realidad de la escuela y el sentido de los espacios sociales abandona la retórica cotidiana.

Durante su desarrollo profesional se estructura un proceso identitario "cuasi mágico", en el que los agentes participan activamente con el telón a fondo de los cambios sociales más amplios y la decisión temprana, casi en el contexto familiar, de la disciplina escolar a ser enseñada. Su identidad profesional se construye alrededor de "ser profesor de", "yo quiero ser". Como se advierte, estas identidades son producidas históricamente y también son sedimento para futuras reestructuraciones. Estas identidades resultan del reencuentro entre las trayectorias sociales de los profesores y las relaciones que se dan en el campo escolar. La identidad no es algo que se instala de una vez y para siempre, es móvil y se va construyendo en la devolución que los otros hacen de cada profesor y en la recepción que ese profesor hace sobre su mirada. Son procesos que tienen que ver con sus biografías, con la provisionalidad de sus construcciones. El aprendizaje por observación, ya indicado por Lortie (1975) las observaciones que hacen de él, las palabras y los textos puestos a circular, hacen a su definición provisional.

Por lo tanto se advierte aquí que las innovaciones en contextos de reforma ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de los profesores, atendiendo a sus experiencias, a sus espacios de libertad en el seno del campo de juego; sabiendo que la tradición en las instituciones acostumbra a los profesores a apoyarse en costumbres, reglas y rutinas que favorecen la reproducción. No obstante ello las innovaciones que producen los profesores, podrían constituirse en vasos comunicantes entre las decisiones macro y las micro, entre las Políticas Educativas, las Reformas y las acciones de los agentes en esas estructuras.

Quedarían aún por indagar, a partir de esta investigación, otras cuestiones, entre ellas, la relación existente entre los aprendizajes de los alumnos, sus dificultades y sus tramos, por los que atraviesa el profesor en su carrera. También profundizar sobre cómo se han movilizado los profesores una vez que han concretado experiencias de capacitación problematizadora, qué acciones se derivan de ello. Cómo se dirime la relación entre la teoría y la práctica, entre las teorías implícitas y las teorías pedagógicas y didácticas, de tal manera que los profesores puedan operar con un apartado conceptual alejado de la retórica y más cercano a una matriz analítica y propositiva para poder transformar las prácticas pedagógicas y de la enseñanza. Así también queda pendiente investigar por qué la escuela se ha corrido del

lugar adulto desprotegiendo a los adolescentes y ha asumido el lugar de poner en riesgo no al profesor sino al saber de los alumnos.

La impregnancia de lo provisional e inestable del contexto social e institucional hace que nos sigamos interrogando por el desarrollo de los profesores, por su carrera, por la cultura que van creando, por la capacitación realizada. Hace que sigamos avanzando en la parte medular de este proceso de desarrollo, por los efectos formativos de la experiencia, para conocer el oficio desde el mundo interior de los enseñantes, tras las huellas de la biografía familiar y escolar y avanzar en el descubrimiento de esa reserva histórica que, tensada con la realidad hace que se dibujen diversidad de historias, que se construyan y transformen las subjetividades en contextos sociales y escolares diferenciales.

BIBLIOGRAFIA

ALLIAUD, A. (1999). "El maestro va a la escuela" en *Revista del IICE*, Año 7, Nº 14

BECK, U.; GIDDENS, A y LACH, S.(1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno.* Buenos Aires. Alianza.

BIDDLE, GOODSON, I. y otros (2000). *La enseñanza y los profesores.* I. Paidós, Barcelona.

BOLIVAR A. (1999). *El ciclo de la vida del profesorado.* Bilbao. Mensajero.

BORDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo.* Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

BOLIVAR, A. (1995). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Granada. FORCE.

BORDIEU, P. (1990). *Sociedad y cultura.* México. Grijalbo.

BORDIEU, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid. Taurus.

BORDIEU, P. (1997). *Razones prácticas.* Barcelona. Anagrama.

CARRANZA A y Otros. (2002). "La formación de profesores para el nivel medio en la Provincia de Córdoba" (1986-1999). *Revista Páginas* Nº 2. Córdoba. ECE. FFYH. UNC.

DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión.* Bs.As. Paidós.

DENSMORE, K. (1990). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente". En POPKEWITZ, Th. *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica.* Valencia. Publicaciones Universidad de Valencia.

DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités socciales et professionelles.* Paris, Armand Colin.

EDELSTEIN, G. CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Bs.As., Kapelusz.

GARCIA SALORD, S. (2000). *Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida.* Centro de Estudios avanzados. Córdoba, Editorial U.N.C.

GIDDENS, A (1998). *La constitución de la sociedad.* Bs.As., Amorroutu.

GIDDENS, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo.* Barcelona, Península.

GIMENO SACRISTAN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar, Reformas y Modelo Educativo.* Bs.As., Lugar Editorial.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid, Morata.

HUBERMAN, M (2000) Ciclo de vida y enseñanza. En ABRAHAN A. *El enseñante también es una persona.* Madrid, Gedisa.

JACKSON, P. (1998). *La vida en las aulas.* Madrid, Morata.

JAMESON F (1991). *Ensayos sobre el Post-Modernismo.* Bs.As. Edic. Imago Mundi, El cielo por asalto.

LORTIE, D. (1978) *Shoolteacher.* Chicago, University of Chicago Press.

MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Rosario, Homo Sapiens.

RIVAS FLORES, I. (2000) El trabajo de los docentes. En RIVAS FLORES, I. (coordinador), *Profesorado y Reforma: Un cambio en las prácticas de los docentes?.* Málaga, El Aljibe.

ROCKWELL, E. (Coord.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.* México. Edic. El Caballito, México.

ROSANVALLEON, P. (1995). *La nueva cuestión social.* Bs.As., Manantial.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid, Morata.

WALLERSTEIN, I.(1999). *Impensar las Ciencias Sociales.* Madrid, Siglo XXI.

Fecha de recepción: Diciembre 2005
Fecha primera evaluación: Enero 2006
Fecha Segunda evaluación: Febrero 2006