

EL DESARROLLO DE PROFESORES DE SECUNDARIA “¿ESPLENDOR O UNA SUERTE POCO ANUNCIADA?”

MARTHA ARDILES



Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano
de la Universidad Nacional de Córdoba
mardiles@arnet.com.ar

RESUMEN

El artículo refiere a la formación de los docentes de secundaria en escenarios de trabajo. En el mismo se focaliza el desarrollo de los profesores considerando a los mismos como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan en las condiciones internas y externas de la escuela.

Aquí se hace referencia a una de las categorías estudiadas y que tiene que ver con la carrera docente. Sin ánimo de generalizar pero sí con la idea de descubrir algunas pistas que ayuden a la construcción del desarrollo de los profesores de secundaria se han construido algunas categorías para la comprensión del objeto de estudio.

La investigación es de corte cualitativo y se han tomado doce casos de la ciudad de Córdoba. Se han privilegiado los relatos de vida entendidos como una forma particular de entrevista.

Palabras claves: Desarrollo profesional- historias de vida- profesor- enseñanza secundaria- profesión docente.

Keywords: *Professional development - life stories - professor (teacher) - high school teaching - teaching profession.*

Fecha de recepción: 05-03-03

Fecha de aceptación: 15-09-03

Es el poder del lenguaje el que porta el mundo y puede volvernos a todos extranjeros en todas partes y en todas partes en casa. Todos, en cualquier parte, huéspedes y anfitriones.

Condición para que la palabra extranjero no pueda nunca ser usada como insulto, ni expresar desprecio, y devenga sinónimo de aquello que es, potencialidad del ser, promesa de diferencia, hallazgo feliz de la diferencia en el encuentro con el otro.

Graciela Frigerio

Introducción

En este artículo se presenta el avance de un trabajo de investigación sobre el desarrollo de los profesores de media¹ y se pretende mostrar cómo se va

construyendo la formación de los mismos en escenarios de trabajo, a través de una de las categorías seleccionadas, la carrera docente. Así también se desea contribuir al debate acerca de la formación de los profesores en el ejercicio de su profesión.

Algunas cuestiones teórico-metodológicas

Se analiza aquí el “desarrollo profesional”, en un sentido amplio, como lo hace Carlos Marcelo (1995) considerando a los profesores como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan por las condiciones internas y externas del centro educativo.

Presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Esta definición ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado. (Marcelo, 1995)

En esta línea, una de las categorías de investigación de este proyecto es la “carrera” de los profesores de secundaria en escenarios de trabajo que, además, va consolidando su formación en servicio. Se entiende que la formación es un proceso por el cual la persona se construye como sujeto mediante sus acciones en el ámbito de la cultura y de la sociedad, y a través de sus interacciones en un ámbito de intersubjetividad y de recuperación de su experiencia. Se realiza en el marco de su desarrollo, sobre la base de las construcciones que ha ido realizando a lo largo de la vida y supera los procesos de socialización en cuanto moviliza al propio sujeto; es una experiencia abierta a la búsqueda y creación de nuevas formas (Yurén Camarena, 2000).

En este sentido, las narraciones de los profesores en estudio, mediante las entrevistas, aportaron sobre su vida personal y profesional; en ellas hablaron de lo que hacen, sienten o sintieron, de lo que les sucedió en determinados escenarios institucionales y contextos socio-políticos. Las mismas expresan dimensiones emotivas y complejas, motivaciones, deseos y propósitos; al respecto coincidimos con Bruner cuando dice: “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1988, p.27).

Las obras de Jackson, entre ellas *La vida en las aulas* (1968) y la de Abraham (1984), tuvieron un lugar significativo en relación con la “vida” y el “trabajo de los profesores”. También Antonio Bolívar en España, M. Huberman en Suiza, I. Goodson en Estados Unidos y Canadá, entre otros, han venido estudiando este tema y han mostrado, a partir de las narrativas docentes, las formas en las que se inscribe la carrera de los mismos en su formación y dentro de su desarrollo profesional.

Así, Bolívar ha explicitado que “carrera” tiene una doble cara: objetiva y subjetiva. La primera refiere a las diferentes posiciones que una persona va ocu-

pando en el curso de su vida y, desde el ángulo subjetivo, a las experiencias individuales, al modo cómo la persona cuenta su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y cómo reconstruye su pasado y su futuro en relación con el presente (Bolívar, 1999, p.79).

Se entiende también, a los fines de este trabajo, que las experiencias laborales se desarrollan en determinados escenarios, y se considera al “escenario” como el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes viven sus historias y donde el contexto social juega un papel en constreñir o favorecer las acciones que ahí se desarrollan (Connely y Clandinin, 1995).

Por otra parte, y en relación con los aspectos metodológicos, se puede precisar que la investigación se desarrolla dentro de un enfoque cualitativo y sigue una línea descriptivo-interpretativa de múltiples dimensiones. Se toma a la entrevista biográfico-narrativa como la metodología de base en el enfoque mencionado. El desarrollo de los docentes puede ser expresado por medio de relatos de vida. En Ciencias Sociales el relato de vida resulta de una forma particular de entrevista: la entrevista narrativa a una persona, desde aquí en más denominada “sujeto”, quien relata toda o una parte de su vida (Berteaux, D., 1997). Aquí la idea es que los relatos inciten a autotematizar “episodios” e “incidentes críticos”.

En este trabajo, de casos, finalizado en 2002, se cuenta con el relato de doce profesores que trabajan en diferentes escuelas de la ciudad de Córdoba: universitarias, de gestión oficial, privadas (confesionales y no confesionales).

Se recupera la idea de encontrar historias en “minúsculas”, reflejos de una “vida sencilla”, que puedan narrarse en primera persona al estilo de una narración autobiográfica. Se enfoca no sólo la vida de la persona, en este caso el profesor, sino también los escenarios y contextos socio-políticos en los que les ha tocado vivir. La opción por los relatos de vida (entendida como subgénero de las historias de vida) no anuló el uso de la libreta de campo. Los gestos, expresiones, sugerencias, preguntas, complementan la comunicación con la palabra. Las entrevistas se grabaron y fueron transcritas en registros para su análisis. Mientras tanto se fue realizando el estudio de la información, organizando los temas horizontal y verticalmente hasta encontrar el punto de “saturación por repetitividad de la información”. Luego, los “indicios” permitieron trabajar en la construcción de los datos.

Estrategias de análisis

El trabajo de análisis de las entrevistas se comenzó prácticamente en el momento en que se iniciaron las mismas. Los momentos no son rígidos y estáticos. Al finalizar las entrevistas hubo un primer análisis, a tal punto que se descubre el momento de saturación de la muestra y se resuelve indagar en tres casos más algunos temas puntuales.

Durante las entrevistas se iban realizando análisis, pidiendo ampliaciones, para retornar a aspectos que no habían quedado debidamente aclarados. El movimiento se asemeja a un espiral, se van ajustando y profundizando diversos aspectos para incrementar la comprensión.

Se trabajó con un doble movimiento, inductivo y deductivo, o lo que Glaser (1978) denominó sustantivo o teórico. En el primer momento, se trabajó con un movimiento inductivo o sustantivo, ya que se iba constatando la importancia de las categorías seleccionadas; luego, con un movimiento deductivo o teórico, en tanto se iban recuperando del sistema teórico, al cual se adscribe la investigación, conceptos para leer y analizar datos.

La escuela media, en Córdoba, como escenario de trabajo

La Escuela media, ámbito de trabajo de los profesores entrevistados, ha vivido un proceso de expansión importante en los últimos treinta años. Sin embargo, en ese proceso se registran altos índices de repetición y deserción de alumnos, que en su conjunto pusieron en evidencia problemas no resueltos por las reformas actuales.

Esto llevó a que en el país y en Córdoba a partir de 1995², con características diferenciales, se instalaran nuevas vías de reformas y transformaciones propuestas para favorecer el cambio. Hoy se observan distancias entre esas propuestas, la realidad de la vida cotidiana de las escuelas y las historias y aprendizajes de los docentes en su carrera. El papel regulador del contexto en las prácticas de los docentes y en la construcción de las identidades es un dato generalmente olvidado.

Hay investigaciones (Marcelo, C., 1995) que han mostrado el distanciamiento entre las propuestas oficiales y la cultura profesional de los profesores. La demanda de profesionales "calificados", en el marco de las transformaciones actuales de la sociedad y del sistema educativo, parece no tener correlato con las necesidades de la educación formal de nuestro sistema. Esta relación más bien muestra una "pobreza" de respuestas alarmante frente a las necesidades que van emergiendo, cada día con más claridad, en las instituciones educativas, en este caso de nivel medio. Pareciera haber una dislocación entre la formación de los docentes y las demandas de las escuelas medias en el contexto de sus problemas cotidianos. Incluso hay un incremento de ofertas de capacitación fuera y dentro de las escuelas, pero no se ha demostrado aún de qué manera se ayuda a los docentes a resolver los problemas, tanto los cotidianos como los de mayor alcance, en sus escenarios de trabajo. En este sentido, "la costumbre de percibir al docente como 'el que enseña' obtura la percepción de múltiples dimensiones del aprendizaje del docente en el proceso escolar" (Davini 1995, p. 93). En la misma línea, otras investigaciones expresan que "falta de gradualidad y las urgencias en los tiempos, en el marco de la

incertidumbre laboral y de exigencias, se conjugan para relativizar los efectos democratizadores de una participación genuina” (Carranza y Kravetz, 1999).

Los relatos de los profesores

Las historias que narran los docentes permiten advertir algunos tramos en la carrera profesional que, además, constituyen espacios de aprendizaje y formación en su trabajo. Estos tramos se crean y recrean según las trayectorias de sus vidas. Se toma la idea de tramos como una metáfora espacio-temporal que corresponde a los diversos recorridos realizados en diferentes momentos y en circunstancia de las relaciones sociales en las que participan los profesores. Además, se entiende que se ponen en juego relaciones entre las condiciones objetivas y subjetivas de trabajo, alrededor de las cuales se generan acciones, acontecimientos y decisiones.

Podemos advertir, siempre según las entrevistas tomadas a este grupo de profesores, tramos que no son una secuencia lineal, pero que se destacan en la trayectoria global de los mismos.

Sin ánimo de generalizar, pero sí con la intención de descubrir algunas pistas que ayuden en la construcción del desarrollo de los profesores de secundaria, se han advertido algunas cuestiones interesantes para comprender episodios que acontecen en el transcurrir de la vida de los profesores en las escuelas y que se mixturán con las historias profesionales.

Estos tramos están pensados alrededor de la idea de extranjeros y nativos y podemos enunciarlos así:

- los comienzos del trabajo, el extranjero entre el interior y el exterior;
- la transformación del territorio en la morada;
- en el territorio, “Esplendor” y “Una suerte poco anunciada”.

Los comienzos del trabajo, el extranjero entre el interior y el exterior

Los profesores, a diferencia de los maestros quienes dicen estudiar por “vocación y amor a los niños”³, ingresan al profesorado porque “siempre les gustó la historia”, porque “desde chico supe que la biología era lo que me gustaba”, es decir, muestran desde los comienzos de sus estudios una identidad muy fuerte con las disciplinas escolares.

Los lugares de estudio han sido en su mayoría los institutos terciarios, otros, los menos, han realizado el profesorado en la universidad. La formación pedagógica recibida ha sido, en general, deficitaria y escasa según los profesores entrevistados, especialmente para quienes han realizado la formación inicial en períodos de gobiernos autoritarios. Ésta se ha concretado en espacios en los que no se han cuestionado creencias, y se ha privilegiado la continuidad con las formas y estilos del momento. En períodos de gobiernos democráticos, en general, recuperan positivamente la experiencia, por la ruptura con “lo tradicional”

y el trabajo “artesanal” de los docentes.

El primer puesto de trabajo en la docencia secundaria se realizó mediante una confluencia de múltiples historias, tradiciones, ocasiones y oportunidades. La mayoría de las veces se pone en juego el capital social acumulado. Dicen: “pasaba por ahí”, “yo era amiga de la mujer del rector”, “cuando regresé del exilio busqué a mis profesores de práctica”, “me inscribí”, “me da vergüenza decirlo, era época del proceso”, “vine a dar un curso a la universidad y luego me llamaron”, “yo fui alumna de [...] y me llamó”, “yo no soy profesora, soy ingeniera”, “volví del servicio militar y fui a la escuela en la que estudié, me llamaron enseguida”.

Podemos caracterizar estos inicios como un trabajo con pocas horas de cátedra, con mucha energía y entusiasmo, acompañado en sus comienzos con otros trabajos y actividades. Es un proceso lleno de tensiones entre “elecciones” y “restricciones” que va configurando el hábitus profesoral (Davini, 2000), el que, siguiendo a Bourdieu, es un principio generador de estrategias “perdurable, más no inmutable” que permite a los agentes enfrentar situaciones diversas para jugar en el campo.

También es un momento de juego entre huéspedes y anfitriones: “para conversar con otros”, para “ponerse a prueba”, “entré en ese famoso curso y tuve una buena relación con los chicos, de entrada”. También es tiempo para otras sensaciones y reflexiones: “observar cómo aprenden los chicos”, “para ser absolutamente franca”, “vengo acá pero no tengo experiencia”, esto especialmente cuando se despliegan historias muy fuertes como el autoexilio y se “ha perdido contacto en este tiempo con lo que ha pasado” y “uno no se dedicó este tiempo a la profesión”.

La condición de extranjero se hace presente, sus acciones se desarrollan en ese borde entre lo interior y el exterior y se siente la amenaza de entrar en el juego. Pocas horas dan el acceso al campo, el extranjero “no es amigo ni enemigo, inclusive puede reunir en sí mismo ambas categorías, dicho de otro modo, no sabemos si tenemos otra forma de saber cuál es su condición” (Bauman, citado en Giddens y otros, 1995).

Entonces el “entre dos”, diría Juarróz, se hace difícil obstaculizándose el pasaje del territorio a la morada.

La transformación del territorio en morada

El extranjero suele transformar gradualmente su residencia transitoria en morada, de tal manera que su lugar original en los bordes se va perdiendo en el pasado y se habilita ahora para observar de otra manera las condiciones del lugar al que ha llegado: la morada.

Este momento se da cuando los profesores comienzan a acumular horas y simultáneamente a dejar otros trabajos, tales como el de secretaria de un con-

sultorio, preceptora, vendedora de tarjetas. La acumulación de horas “hasta el cansancio” da el punto de la estabilización en su territorio.

También viene acompañada de los aprendizajes de saberes profesionales en procesos de socialización laboral que lo acompañan durante toda la carrera. En este sentido, sus aprendizajes más importantes son las tareas que le permiten moverse con mayor tranquilidad en el aula y desplegar mejor sus actividades en las instituciones. Enriquecen también sus percepciones sobre los alumnos, los profesores, las escuelas.

La socialización se construye a lo largo de la formación en el trabajo y en interacción con el contexto, va conformando un sistema de pensamiento que le permite moverse en sus prácticas e interpretar la realidad educativa. Se constituye, de esta manera, un sustrato básico a través del cual los profesores filtran y perciben la escuela, construyen la experiencia y combinan diversas lógicas de acción.

Hay continuidades y rupturas, cooperación y conflictos. Una de las continuidades más importantes es el pensamiento puesto en “el aula”, “ahí uno tiene que poner todo el ingenio, toda la reflexión”, “bajar el marco teórico es toda una profesión”, “bajarlo es adecuarlo al nivel del alumno, relacionarlo con el objeto de estudio”, “a veces se repite lo que te enseñaron en primaria o en secundaria, esto es verso”, “defender la educación no es verso, es el aula y ahí darle con todo”.

La elaboración de producciones escritas para los alumnos es otra continuidad, aunque en las escuelas más progresistas esto es casi un desafío: “pequeños escritos”, “guías de estudio”, “separatas”. “Los libros de texto no se adaptan a los chicos” y “la idea de las estructuras conceptuales o redes conceptuales es muy buena para cambiar las guías”, “éstas han variado con el tiempo, son distintas a cuando nacieron”.

Las rupturas y conflictos más importantes tienen que ver con las implicancias de las Políticas Educativas en sus prácticas: el cambio de las materias, su reubicación en el Plan, la nueva definición de contenidos.

Los conflictos han sido muy marcados en momentos de la reforma: episodios referidos al cambio de plan de estudios, disputas por las horas, cambio de cursos, distribución de nuevas materias, organización de los tiempos para preparar proyectos. La configuración de las nuevas orientaciones y la redefinición de nuevos sistemas de evaluación para los alumnos ha provocado diferentes grados de discusión y conflictividad.

La cooperación suele advertirse en la realización de trabajos conjuntos, generalmente con docentes de otras disciplinas, para armar proyectos de enseñanza, con profesores de la misma escuela o solicitando la participación de otros profesores, a veces de la universidad. Sienten que “la escuela es muy generosa” para estos aprendizajes.

Esta época es también un momento de reflexiones sobre los alumnos y los docentes. Sobre los alumnos dicen: “creo que están muy solos”, “tienen problemáticas graves, a veces veo casi analfabetos, en el sentido de que tienen mucha dificultad para expresarse, para leer y escribir [...] y esto se agudizó en Córdoba con el ingreso de 6º a la secundaria”, “a veces por la excelencia perdemos el sujeto”.

Estas construcciones que los docentes efectúan con y sobre los alumnos muestran experiencias complejas que se van redefiniendo casi por rutas paralelas y en desmedro de texturas articuladas. Orfandad y filiación se tensan. Daría la impresión, según las percepciones de los profesores, que docentes y alumnos vivieran proyectos paralelos: los alumnos están en la escuela en medio de “una inmensa soledad” y los profesores “corren detrás de la reforma y de lo académico”, es como si ambos colectivos se hubieran acomodado en un lugar, en posiciones diferentes, y hubieran fabricado lugares de incomunicación. La incomunicación entre docentes y alumnos, según las representaciones de los profesores, pareciera estar dificultando el conocimiento mutuo, fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es posible que la palabra no se escuche, pero los profesores advierten esos signos, esos gestos que hacen extraño el “entre dos”, en este caso, de docentes y alumnos.

Los profesores, ya nativos en su morada, encuentran la posibilidad de tejer en el territorio, creando significados y valores compartidos, mediando entre el azar y las intenciones, entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, entre las creencias, los deseos y las esperanzas.

En el territorio, “Esplendor” y “Una suerte poco anunciada”

Si continuamos recorriendo el territorio y reconstruyendo la vida de estos profesores, advertimos momentos que nos deslumbran y perturban a la vez.

En relación con las características profesionales, podemos decir que en algunos profesores es posible observar momentos de “Esplendor”. ¿A qué se hace referencia con esto? Hay profesores que en este tramo son llamados para “escribir un libro” en relación con su disciplina y que concurren para participar en “la elaboración de los nuevos diseños curriculares de la provincia”. Otros acceden a la “Coordinación” de equipos en el interior de las instituciones, y algunos se capacitan en sus disciplinas haciendo Especializaciones, Posgrados y Maestrías; éstos, además, en este juego de estudio y realidad, apuestan al porvenir dando otra vuelta al “Esplendor”.

Por otra parte, la mayoría de los profesores sienten que su horizonte se contrae, que no tienen más posibilidades en su carrera que seguir “dictando treinta o cuarenta horas de clase” y les “angustia” esperar el día en que “puedan entregarles una medalla” “en agradecimiento a su trabajo”. Este momento de

“autocuestionamiento” puede llamarse “crónica de una suerte poco anunciada”, de la que se habla poco y produce lo que muchos estudios, tales como los de J. M Esteve (1994), han venido a llamar “el malestar docente”. Una huelga, dice un profesor, “no se hace por cuarenta pesos, se hace porque no hay futuro en la carrera, es poco probable, es difícil que yo haga otra cosa más que dictar clase y tengo cuarenta años”, “el mismo sistema condiciona fuertemente la carrera”.

Las afirmaciones de los profesores sobre los saberes construidos a lo largo de la carrera profesional nos llevan a preguntarnos: ¿cómo repercute esto en el aprendizaje de los alumnos?, ¿en el trabajo cotidiano de un docente?, ¿en la gestión de la escuela?, ¿en la construcción de la esperanza?

A modo de cierre

Al pensar en la formación en ejercicio de los docentes en el marco de su desarrollo profesional, y tomando en este trabajo la categoría “carrera profesional” para introducirse en su estudio, se hace inevitable recurrir a algunas imágenes que tienen que ver con esa “doble cara objetiva y subjetiva” de la que habla A. Bolívar.

El pasado, para la mayoría de los profesores con muchos años de experiencia, es visto con más éxitos que el presente. Los profesores parecen tener un destino no común en su carrera: “Esplendor” o “Una suerte poco anunciada”, marcado por fuertes diferencias, a pesar de orígenes similares de formación. Da la impresión de que aparecen nuevas desigualdades en el interior de otras ya estructurales de la sociedad, estas nuevas diferencias se marcan cuando a unos les “solicitan escribir libros”, mientras que otros se dedican a sus horas de clase muchos años, sin otra posibilidad de moverse en su carrera aunque lo deseen, porque las condiciones del sistema no les permiten avanzar.

Parecen observarse trayectorias que se transforman de manera aleatoria en relación con las condiciones iniciales, mostrando un sentimiento de malestar y de injusticia para enfrentar el porvenir. Quizá quepa preguntarse qué incidencias tienen estos aprendizajes de los docentes en sus propias prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos.

El análisis muestra la necesidad de “cautivar la imaginación cautiva”, como dice María Saleme (1998). El análisis de la vida profesional de los profesores ayuda, en parte, a esclarecer la crisis que en forma recurrente se suscita en la escuela con los alumnos y otros agentes institucionales. Cuando se instrumentan proyectos de cambio en los sistemas educativos, en general, se olvida que las instituciones, los sujetos y las prácticas escolares tienen historias. El silencio sobre las historias que construyen los docentes en el ejercicio de sus prácticas nos ha llevado a perder experiencias significativas en las escuelas que es necesario recuperar. No se trata de haber llegado al momento de “Esplendor”, sino, más bien, de saber qué aspectos de sí mismo realiza en ese momento y de cómo

incide esta realización en sus alumnos y en la institución. Sin embargo, quedarían aún por indagar muchas cuestiones, entre ellas, la relación existente entre los aprendizajes de los alumnos, sus dificultades y los tramos por los que atraviesa el profesor en su carrera.

Si pensamos que estos profesores transitan entre la condición de exterioridad y la morada en el territorio y que, además, viven cotidianamente “ritos de iniciación”, que los “recién llegados” aprenden con los otros, y parafraseando a Frigerio (2003) “entre dos, siempre entre dos”, cabría preguntarse qué los anuda y traer a nuestro pensamiento, como un recurso para la imaginación, las pinturas de Diego Rivera. En su obra casi siempre hay alguien que abraza miles de flores, y entonces podemos preguntarnos: ¿cómo son esos brazos que abrazan sabiduría cautiva, irrepitible en otros contextos? Quizá esas figuras, que podrían ser nuestros profesores, puedan ser figuras irrepitibles, sinónimos de trabajo y responsabilidad, de resistencia al silencio, de apuestas a enseñar y a pensar, aún cuando todavía el momento de “Esplendor” no se haya anunciado o no se vaya a anunciar.

NOTAS

¹ El mismo se lleva a cabo en el marco de una tesis de Maestría dirigida por la Dra. Cristina Davini.

² En 1995, en Córdoba, se sanciona la Ley 8525 en la que se expresa que la Educación Media adopta la estructura con dos ciclos: a) Ciclo Básico Unificado de escolaridad obligatoria que comprende tres años de estudio y el ciclo de Especialización que comprende otros tres años.

³ Una investigación llevada a cabo en Córdoba muestra estas características con relación a los motivos de la elección de los estudios de los estudiantes de magisterio. Informe final presentado a la SECYT en 1997, “Los estudiantes de magisterio como grupo social. El caso Córdoba”. Davini, M.C., Ardiles, M. Biber, G. Calatayud, P., Cuadrado, G.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, A. (2000). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- ARDILES, M. BIBER, G. CALATAYUD, P. CUADRADO, G. (1997). *Los estudiantes de magisterio como grupo social. El caso Córdoba*. (Informe de Investigación SECYT). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Pedagogía y Política*. Buenos Aires: Paidós.
- BAUMAN, Z. (1995). Modernidad y Ambivalencia. En Giddens y otros, *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- BIDDLE, B. Y GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I*. Buenos Aires: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Granada: FOR-CE.
- BOURDIEU, P. (1994). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CARRANZA, A.; KRAVETZ, S. ET AL. (1999). Descentralización, autonomía y Participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa en la Provincia de Córdoba (1996-1997). *Páginas*, 1, 1.
- CONNELLY, M. Y CLANDININ, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- CUADRA, A. (2001). La invención de Morel. Metáforas, imaginación y virtualidad. *Acheronta. Revista de Psicoanálisis y Cultura*, 13. Extraído del sitio web: <http://www.acheronta.org>.
- ESTEVE, J.M. (1994). *El malestar docente*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO, G. (2003). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En *Educación y Alteridad. Ensayos y Experiencias*, Noveduc, CEM, 48.
- GIDDENS, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- HUBERMAN, M. (2000). *Ciclo de vida y enseñanza*. En A, Abraham, *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- JACKSON, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JUARRÓZ, R. (2001). *Poesía Vertical*. Buenos Aires: Emecé.
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- YUREN CAMARENA, MARÍA TERESA (2000). *Formación y puesta a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- SALEME, M. (1998). Algunas notas sobre el rol docente. En Frigerio y otros, *Políticas, Instituciones y actores en educación*. Buenos Aires Novedades Educativas.
- SCHWARSTEIN, D. (1991). Introducción. En W, Moss; A, Portelli; R, Frasser y otros, *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.