

Título: **La Escuela, el territorio donde aprenden los docentes mientras trabajan.
Experiencias y cuidados en su Formación.**

Autora: **Martha Ardiles**

Institución de Procedencia: Escuela de Cs. De la Educación. U.N.C.

Domicilio: Roque Saenz Peña 1485 7º P - Cofico

Dirección electrónica: mardiles@arnet.com.ar

***“Un maestro es el celoso amante
de lo que podría ser”.***

G. Steiner

1. El Problema

En las últimas décadas, las investigaciones en pedagogía y didáctica, han evidenciado un giro en su trabajo lo que ha llevado a modificar sus discursos. Se ha pasado de tramas sustantivas dirigidas a “encaminar” el oficio de los enseñantes, a un discurso “sobre” los mismos, lo que ha puesto también a los docentes en el lugar de sujetos de aprendizaje, Messina, (1999). J. D. Contreras (1996), M. C. Davini (1995).

Por otra parte, investigaciones como las de Lortie (1975) presentan la categoría, “aprendizaje por observación”, en estudios que se han llevado a cabo en escuelas medias anglosajonas, categoría que puede ser extensiva a la vida escolar de nuestros docentes, ya que como se plantea en otras investigaciones (Ardiles, 2002), (Alliaud, 2004), el largo camino de convertirse en profesor comienza en las primeras estancias del alumno en la escuela, es decir mucho antes del cursado en el Instituto de Formación Docente o la Universidad y continúa en el escenario de trabajo. Por otra parte estar en la escuela parece ser una continuidad en la docencia; en tal sentido Mardle y Walker (1985), en Inglaterra advierten que hay cierta continuidad en este tránsito, a pesar de la coyuntura particular que se vive en la primer experiencia de trabajo. No obstante los mismos autores expresan que hay un currículum oculto que se aprende en las prácticas escolares y que

constituye la parte nuclear de sus procesos de socialización. Así estos efectos formativos que se vivieron como alumnos, se combinan con los efectos de la experiencia, con eso que les ha pasado, en la Formación Inicial y se desarrollan a través de esos procesos y de otros en escenarios de trabajo. El docente se hace realmente en la práctica, dice Elsie Rockwell (1985) y ella se construye en el seno de las restricciones materiales en la estructura institucional que delimita su campo. La formación inicial (Davini 2004, Alliaud 2004, Esteve, 1993) norma en esquemas ideales con los que el docente principiante entrará rápidamente en crisis; reflexión que nos llevaría a indagar lo que los docentes aprenden en la formación inicial. Por este motivo numerosas investigaciones han estudiado lo que los docentes aprenden en la formación inicial. (Popkewitz, T. 1990; Davini, 1994; 2002; Edelstein, Aguiar, 2004) En la presente investigación de la cual recuperamos esta ponencia nuestro objetivo se dirige en cambio, a indagar los aprendizajes de los docentes involucrados en sus prácticas cotidianas, en sus escenarios de trabajo.

2. Marco teórico y otros antecedentes investigativos.

En este contexto los sujetos-actores en las instituciones, en este caso los docentes, nos convocan a ser pensados nuevamente, ya que su realidad es compleja. Hoy se plantean tensiones entre “el derecho público” y los “hechos”, (Agamben, 2004), entre la “explicación” y la “emancipación”, entre la “inteligencia inferior” y la “inteligencia superior”, (Ranciere, 2002) entre la “enseñanza” y la “transmisión”(Dicker, 2004). En otros tiempos, los espacios institucionales parecían resguardar a los sujetos, alumnos y docentes de la fluidez y liquidez (Bauman, 2002) que embarga a la sociedad y escuela actual. Hoy, ellos mismos deben hacer un esfuerzo importante para contribuir al fortalecimiento de la escuela como espacio de integración y de filiación de los sujetos, otorgando a los mismos casi una segunda posibilidad. “Los límites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en las escuelas democráticas”(Kaplan, C. Fainsod, 2002). Los infinitos mundos posibles en las escuelas abren la posibilidad de otras trayectorias, de otros destinos, la posibilidad de crear y recrear una cultura profesional.

Para ello, retomamos a Carlos Marcelo (1994) cuando expresa que la “cultura profesional” de los profesores es un elemento central en el análisis de la enseñanza, en la que distingue forma y contenido. El contenido -afirma- está en las actitudes sustantivas,

valores, creencias, hábitos, supuestos y formas en que dicen y hacen las cosas que comparte un grupo particular de profesores, y la forma de la cultura de los profesores, consiste en los patrones de relación característicos y en las formas de asociación entre esos miembros de esas culturas.

A la enseñanza siempre se la ha tratado de mostrar como una cuestión simplificada, reducida a una dimensión instructiva que soslaya los factores contextuales, políticos, institucionales, emotivos. En este sentido es que los relatos autobiográficos, ya utilizados por Clandinin y Connelly,(1995), Rivas Flores (2000), entre otros, nos permiten recuperar y destacar posicionamientos, valores que atraviesan la vida de los docentes, y así escudriñar, su "oficio". Entenderemos al conocimiento de oficio, como un conocimiento de síntesis, (Angulo Rasco, 1999), que se construye no solamente con el contenido práctico experiencial, imbuido de reflexión, sino que también implica una serie de habilidades para activar y emplear dicho saber en la práctica, en la comprensión de los acontecimientos del aula y en las decisiones docentes a su vez mediadas por la reflexión y el conocimiento proposicional. Es decir que el conocimiento del oficio es esencialmente el saber acumulado.

Aclararamos aquí que diferenciamos entre conocimiento proposicional académico, por una parte, vinculado con creencias y teorías implícitas, y el conocimiento práctico experiencial de los docentes, por la otra, para sostener que entre los conocimientos teóricos y las prácticas hay una constante mediación entre la experiencia y la teoría, lo que lleva a la creación de nuevos conocimientos.

En este punto es donde nos preguntamos entre otras cosas, qué contenidos aprenden los docentes, qué formas conllevan en escenarios de trabajo de la escuela media?Cuál es la experiencia acumulada? Cómo se va construyendo el oficio de enseñar?

2.1.De herencias y variaciones.

Toda vida está hecha del entrecruzamiento de otras vidas

-E.Cozarinsky-

Un ensayo sobre la vida cotidiana prende un faro para pensar esta cuestión: "es un hecho. los hombres tienden a ser amantes convencionales del pasado. Cuando no

detestan el suyo, lo idealizan o lo exaltan y son, casi siempre, inconscientes de su influjo. Así como prefieren decretarlo extinguido, irrelevante, y subestimar su lozarnía o bien reconstruirlo, inventarlo, por no decir inventarlo, situarlo donde se supone que debe estar, exhibirlo como un trofeo u ocultarlo -¡cuándo no!- como un mal inconfesable. Lo que suele en cambio resultar intolerable es el verse sorprendido y jaqueado por su repentina aparición" (Kovadloff 1998). ¿Cómo negociamos lo que creemos que somos con lo que los demás hacen de nosotros? ¿En qué medida nos tornamos un espacio de contienda entre un adentro y un afuera cada vez menos discernible? Desde nuestro nacimiento nos vemos "contaminados", incididos por diversas formas de pensar el mundo, por diversas maneras de sostenerlos en él, y esas sucesivas capas que nos recubren y a la vez nos constituyen, se convierten en marcas del cuerpo, a la manera de una lluvia que nos nutre a la vez que nos lava, y el resultando del trabajo de ese juego de erosión y sedimentación a menudo nos ubica lejos de las posiciones innatas o naturales. Durante el trayecto de la formación docente inicial, también quedan huellas: hay un capital cultural "heredable", posible de ser reconvertido en contextos diferenciales. Según Hassoun, este efecto de transmisión en la vida de los sujetos " *permite introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia*". (Hassoun, 1996)

De ahí la posibilidad de crear aún en este mundo caracterizado por su liquidez (Bauman,2003) lazos, experiencias, "pequeños mundos aislados", "encuentros", para poder hablar de nuestros legados, ponerlos en palabras y jugar con las infinitas variaciones posibles. Torrencialidad de los días que nos impulsa, en una doble búsqueda de inclusión y reclusión, a reacomodarnos permanentemente y a inventar socialidades efímeras, alianzas perecederas que, como un oasis en medio de la violenta circunstancia cotidiana, oxigena cuerpos y fantasías, generando espacios de resistencia frente al pretendido avance civilizatorio.

3. Aspectos metodológicos.

El trabajo de investigación en curso, sobre los procesos de formación/aprendizaje de los docentes en escenarios de trabajo de la escuela media, se realiza en un instituto secundario de Córdoba, creado como Bachillerato Experimental, dependiente de la Dirección de Perfeccionamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de

Córdoba. Dicho establecimiento , que data de la década del 60, se creó como espacio privilegiado para la puesta en vigencia de proyectos de innovación y experimentación educativa. La población estudiantil corresponde a los sectores medios de la ciudad, evidenciándose una mejor posición social y económica en los alumnos que concurren al turno mañana. Se organiza, según el decir de sus actores, a través de consejos de convivencia, co-gobierno institucional, con una red de relaciones con instituciones del medio, es decir manifiestan que existe una acción colectiva como constructo que organiza y articula comportamientos de los actores.

Se ha privilegiado el estudio en casos (Stake, 1998) como algo específico, complejo y en funcionamiento. Se estudian los casos en profundidad no para generalizar. El sentido real es la particularización en ese escenario en ese contexto. La cantidad de casos, profesores con los que trabajamos hasta este momento son ocho, hasta saturar la muestra. El trabajo se realiza a través de relatos autobiográficos y está previsto un grupo focal.

4. Primeras tendencias para compartir.

4.1. La posibilidad de acumular la experiencia.

*Todo nuestro conocimiento nos acerca más a nuestra ignorancia,
toda nuestra ignorancia nos acerca más a la muerte,
pero la cercanía de la muerte no es proximidad a Dios.
¿Dónde está la vida que hemos perdido viviendo?
¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?
¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?
Los ciclos del cielo en veinte centurias
nos alejan más de Dios y nos acercan más al polvo.*

-T.S.Eliot-

Estos conceptos nos llevan a pensar en el desarrollo de los profesores en escenarios de trabajo, en los aprendizajes en la práctica y en la importancia de la experiencia acumulada para construir otras experiencias y acontecimientos, en este caso didácticos.

La experiencia acumulada se despliega de diferentes maneras:

“sí hubo varios profesores, uno de ellos, que era una de mi más queridas profesoras...ella ya me estimuló a participar en concursos porque creía que tenía interés. Porque yo escribo desde niño, desde muy niño, casi desde que empecé a dominar la escritura, ya empecé a escribir cuentos, y después en el secundario, la profesora rosita descubrió esa afición que yo tenía que la llevó vincularme a la sociedad Argentina de Escritores”. (caso nº 1),

Las experiencias de la práctica se constituyen casi en fundantes para la mayoría de los profesores en la conformación del oficio:

“en la práctica se aprende tanto de los errores como de los éxitos, son muy aleccionadoras las experiencias... de hecho estos docentes nuevos se han formado en la práctica, en mi caso sí creo que he aprendido mucho y sí creo que es muy importante...la trayectoria personal es azarosa, pero se observa una diferencia entre la formación de grado y la terciaria sin desmerecer a nadie, y esto hace que se deba seguir capacitando...”Caso Nº 6)

Lortie (1975) desde la escuela anglosajona también encuentra un lugar en sus investigaciones en lo que hace a la importancia de estos aprendizajes de la práctica. En este sentido plantea que en cierto modo ser alumno es como ser aprendiz de maestro, no obstante ello aclara que esa práctica tiene una perspectiva limitada ya que descansa fuertemente en la imaginación. Aquí un docente, recuerda las “observaciones”(Lortie, 1975) a su madre:

“yo la veía a mi mamá cuando iba a dar clase a un pueblo, me parece que se llamaba Puesto Viejo, obviamente el ómnibus la dejaba... no sé a 3 ó 4 km y a ellas las iban a buscar en sulky. A veces la acompañaba, la miraba tomar examen, y el examen era ella y el chico. Qué cantidad de chicos hay hoy (en examen) que no es porque los docentes sean más... o que a los chicos no les interese porque en la casa no se hace un seguimiento”. (caso Nº 5)

También se observa una tendencia a desacreditar la formación que recibieron, generalmente hablan mal de la formación pedagógica recibida, y esas experiencias que

en otros escenarios regresan con la insolencia del pasado que emerge por los intersticios del presente, rebelándose contra las fuerzas del hoy que se empeñan en someterlo y maniatarlo, se comunican aquí como cerradas, como cápsulas reticentes a cambios sobre las que el sujeto casi no puede volverse, incluso casi olvidadas cuando no explícitamente estériles.

“Y entonces después...en realidad empecé a ser docente a ver todas las dificultades y todas...las no los baches, sino las profundas lagunas, los profundos huecos que tenía en mi formación pedagógica, didáctica, metodológica”. (Caso N° 5)

4.2.Las prácticas en soledad y con otros docentes.

*Yo ahora estoy sola
-como la avara delirante
sobre su montaña de oro-
arrojando palabras hacia el cielo,
pero yo estoy sola
y no puedo decirle a mi amado
aquellas palabras por las que vivo.*

- A. Pizarnik-

Aprender a enseñar, muchas veces se da en los espacios del aula cerrada como dice M. Descombe (1985). Los profesores expresan:

“Primero que disfruten de la música, cantar, tocar instrumentos, que escuchen música, crearles interés en ese pequeño espacio que hay en el aula y que después en sus casas queden sonando, dando vueltas no ? (Caso N° 2).

El autor mencionado dice que el aula cerrada refleja y refuerza la responsabilidad individual, y que a veces la misma se convierte en un “santuario”, contra las interferencias

de administradores, por ejemplo, que el aula cerrada protege de las incursiones a su autonomía proporcionando mayor grado de libertad. El trabajo en soledad es una de las figuras más potentes a la hora de pensar en los docentes, generalmente se ha construido, restringido al aula (Arnaus, 1999) porque se valora que la acción de enseñar y aprender ocurre en aulas aisladas e independientes. El aula cerrada se convierte en un terreno de seguridad, el diálogo puede llevar a mostrar desaciertos de la cotidianidad.

No obstante esta experiencia didáctica, desde ya importante, es innegable la unidireccionalidad y la sobresimplificación de su análisis, ya que incluso en el aula cerrada, existen las presiones de los padres y de la comunidad (Fernández Enguita, 1993), las experiencias traspasadas de otros docentes, los andamios entre profesionales que se gestan y prestan en reuniones formales e informales, de manera que el aislamiento, entonces, no es completo, sino que está permeado por el afuera, en simultaneidad de acontecimientos y presiones. Es decir que como sostiene M. Descombe (1985), en esa cripta, en ese aprendizaje de la enseñanza se filtran realidades estructurales, ingresan demandas que inevitablemente crean lazos con otros sujetos y con la sociedad. Así un profesor relata:

“yo creo que ha habido reflexiones personales, parte de lo que te hacen reflexionar los chicos, con sus actitudes, con sus preguntas, parte de lo que uno ve en los medios. Hay también unos canales institucionales, no es cierto?, porque hemos hecho talleres, bueno el colegio nuestro es...por ahí nos hemos juntado unos a tomar café o a comer una asado y los 20 minutos que uno habla lo hace de la problemática escolar. Qué difícil está 3º B !, qué hacer con éste chico Agustín? O sea hay una mezcla de todo”. (caso N° 5).

“La infraestructura es desastrosa. Está bien, los chicos algunas cosas rompen...no tenemos gabinetes en el sentido de ver una película... Yo te cuento el otro día les traje a mis alumnos que estaban viendo el peronismo, la película Evita. Llegué acá y la video no estaba, estaba rota, qué hacemos?... el T.V. no anda y bueno seguimos la clase normal leyendo el libro. Pero el gobierno se llena la boca de educación...ya lo decía Federico de Prusia en el siglo XVIII, no avives al pueblo para que el pueblo no se levante en contra”. (caso N° 3)

Como advertimos no hay un aislamiento completo a pesar de la naturaleza “discreta”, del carácter “colección” (Bernstein,1990), de la organización curricular y del trabajo de los docentes. Los docentes comentan que han adaptado ideas de sus compañeros, que hay migraciones de experiencias y conceptos, que hay espacios informales que posibilitan ese incesante fluir horizontal. En este sentido dicen:

“entonces por suerte, en la escuela en que estuve tenía excelentes compañeros de trabajo y me ayudaron mucho, y se hicieron ahí muchos cursos”. (Caso nº 5).

También les ayudó a aprender a enseñar, el trabajo con los otros, pero fuera de la escuela, volviéndose esto insumo a la hora de desplegar acontecimientos para enseñar.

“sí mis primeros pasos fueron en relación a mis contactos con gente vinculada a la Literatura...conocí a Alejandro Nicotra, a Juan Filloy, todos esos fueron estímulos muy fuertes para mí. También conocí a Mujica Láinez, a Borges...ya Borges había sido laureado internacionalmente y cuando puso un pie en Córdoba, la multitud no le permitió dar la conferencia. Después él en broma decía que- y muy seriamente por supuesto, en su mejor estilo-que esa había sido su mejor conferencia”. (Caso nº 1).

4.3.Un trabajo artesanal.

*El lenguaje de la educación es el lenguaje
de la creación de cultura, no del consumismo de conocimientos o la adquisición de
conocimientos solamente.*

- J. Bruner-

Dentro de las tecnologías, algunos investigadores distinguen las de tipo organizativo -o sea referidas a reglas de acción para agentes humanos, como las prácticas personales, grupales y sociales que se vinculan con un repertorio de estrategias usuales de acción tanto entre personas como entre grupos e instituciones- y las de tipo simbólico -entendiendo por ellas los símbolos, signos, gráficos, es decir, las técnicas de representación que permiten operar sobre el entorno-. No obstante, para este trabajo hemos preferido hablar simplemente de construcciones artesanales, para referir esos proyectos mediados por el armado y desarmado desde el sentido práctico, esas

experiencias hechas a medida de la necesidad coyuntural, esos ensayos de respuesta a desafíos cotidianos generados en soledad o en interacción con otros. Sin embargo, ¿hasta qué punto estos procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí se construyen, están disponibles luego como información esencial para participar, para resolver, para elucidar?

El interrogante no implica minusvalorar el lugar relevante de los saberes prácticos que irán construyendo el “oficio” de enseñar, ya que en el saber del artesano, siguiendo a Santoni Rugio (1994), participa de lo azaroso del juego, no solo es *homo faber*, también es *homo ludens* que juega e inventa.

“Actualmente los profesores de lengua hemos suscripto a un proyecto para trabajar conjuntamente en la biblioteca para incentivar la comprensión lectora y también la producción a nivel creativo. Entonces, entre otras iniciativas, hemos también organizado un concurso de poesía, pueden participar todos los alumno en forma libre, es decir sin ponerles ninguna pauta, salvo la extensión. Y...bueno, vamos a ver el eco, está todavía ese concurso abierto, vamos a verlo ahora, para la primavera, porque lo hacemos coincidir con el aniversario de la muerte de Pablo Neruda. Lo hacemos así en homenaje a él, como una forma más de reforzar ese vínculo con la Literatura”.

“Por otra parte a veces hacemos proyectos de salidas para ver algún espectáculo, es decir, eso también es otra de las cosas, a veces lo hago con..., por ejemplo me lo ha propuesto una profesora de Plástica...hacemos también algunas salidas para ver desde lo literario y desde lo plástico determinados eventos...”. (Caso N° 6)

5.Cuidados para sostener y seguir buscando.

Aportes.

*Tras el desfile
qué solitaria viene
la muchedumbre.*

-M.Benedetti-

Las experiencias de los docentes se conforman en relatos, en lazos, las historias se cruzan. Se cruzan en las escuelas aún con las imposiciones y delegaciones de las reformas. Si no se elaboran se pierden como de tales. Ahora bien, nos preguntamos, cuál es el sentido y el valor de esas experiencias para las prácticas docentes, a pesar de la importancia puesta en el hacer?. Estos aprendizajes del oficio en las prácticas, se muestran en un alto grado de soledad, a pesar de algunos intercambios. Las “voces autorizadas” de la formación docente inicial, parecen haberse desarmado en el viaje de formación. El desafío consiste en aprender a co-construir, a compartir, a cuidar los aprendizajes que habiliten “espacios de libertad”(Ranciere, 2003). El “otro” docente, si lo entendemos como un “igual”, posibilita un diálogo de inteligencias. En este punto queda abierta la pregunta acerca de lo que la institución como tal promueve con miras a ese diálogo.

El estudio de los itinerarios de los docentes, a partir de los relatos de vida, nos permite advertir en un doble registro, los procesos de socialización y de subjetivación, entendiendo que ambos son procesos complementarios. En los procesos de socialización los actores sociales incorporan cultura, valores, formas de relacionarse con el saber-contenido de la cultura profesional, al decir de Carlos Marcelo- y por medio de los procesos de subjetivación van aprendiendo formas de ser, de estar de pensar el mundo, de sostenerse en el mundo “(Meirieu, 2001) distanciamientos, cercanías que parafraseando la cita que inicia el texto los coloca como “celosos amantes de lo que podría ser.

También podríamos preguntarnos, qué de la experiencia del trabajo de estos docentes es posible cuidar y transmitir, en el sentido planteado por Hassoum, en las escuelas de formación docente. Cómo se articulan hablando en un doble registro, el trabajo de estos docentes con el proyecto institucional y el histórico dilema de la relación teoría –práctica y cómo se acercan estos docentes a las construcciones teóricas para conformar el oficio de docente.

6. Dificultades planteadas en el proceso de investigación.

La investigación social lleva en sí sus propias dificultades vinculada a aspectos epistemológicos, ya que es una combinación de construcciones teóricas y procedimientos lógicos y empíricos explícitos. Sumados a ellos las condiciones de investigación de las Universidades Nacionales ya reconocidas en otros foros, las dificultades de acceso a producciones, el intercambio con otros equipos acotan los tiempos y la calidad de la producción.

Sabemos que la búsqueda es incierta y compleja, pero que a veces las cosas tienen tanta evidencia, como dice Walter Benjamin, que “cuando la miro, me mira”.

Bibliografía:

- AGAMBEN, G. (2004) Estado de excepción. Hidalgo Editores.
- ALLIAUD, A. (2004): La escuela y los docentes. Eterno retorno o permanencia constante?. Revista Cuadernos de Pedagogía. Nº 12. Rosario.
- ANGULO RASCO, F (1999): “*De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*”. En PEREZ GOMEZ y otros, Desarrollo Profesional del docente. Akal Madrid.
- ARDILES, M. (2002): “*Los profesores de media. Trayectos de desarrollo profesional*”. U.N.C. Tesis de maestría inédita.
- BAUMAN, Z.(2002): La Modernidad Líquida. Fondo de cultura Económica. Argentina.
- BENEDETTI, M. (2000): *Rincón de haikus*, Sudamericana; Bs.As.
- BENJAMIN, M. (1996): Escritos autobiográficos. Alianza Editorial. Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1990): Clases Códigos y control . Akal. Universitaria.
- BOURDIEU, P. (1990): Sociedad y cultura. Grijalbo. México.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*; Gedisa, Barcelona.
- CONTRERAS, J. (1996): “Teoría y práctica docente”.En Revista Cuadernos de Pedagogía, Nº 53. España, diciembre de 1996.
- CONNELY, F. Y CLANDININ, D.(1995): “*Relatos de experiencia e Investigación narrativa*” en LARROSA, J. Déjame que te cuente. Laertes. Barcelona.
- COZARINSKY, E. (2004): *El rufián moldavo*; Emecé, BsAs.
- DAVINI, M. C (1994): La formación docente en cuestión. Paidós.
- (coord.)(2002): De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Papers Editores. Bs.As.

- EDELSTEIN, G. AGUIAR, L. (2004): Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba. Edit. Brujas. Córdoba.
- DESCOMBE, M. (1985) : *“El aula cerrada”*. En, Rockwell, E. (1985): Estudios sobre el trabajo docente. Edic. El Caballito. México.
- DICKER, G. (2004): Y el debate continúa. Por qué hablar de transmisión?. En FRIGERIO, G. Y DICKER, G. (comp.)(2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción. Noveduc. CEM.
- ELIOT, T.S. (1974): *Poesía inglesa contemporánea*; Ed. Fausto, Bs.As.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993): La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro. Morata.
- HASSOUN, J.(1996); Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor. Bs.As.
- KAPLAN, C. Y FAINSOD, P. (colaboradora): *“Escuelas y docentes frente a trayectorias sociales y escolares”*. FLACSO. Clase de Post-grado. 2002.
- KOVADLOFF, S. (1998): *Sentido y riesgo de la vida cotidiana*; Emecé, Buenos Aires.
- LARROSA J. y SKLIAR, C. (2005): *Entre Pedagogía y Literatura*. Miño y Dávila.
- MESSINA, G. (1999): Investigación en o acerca de la formación docente. Un estado del arte en los 90. Revista ORI de Educación N° 19.
- MEIRIEU,, P. (2002) : Frankenstein Educador. Laertes.
- POPKEWITZ, T. (1990): Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica. (comp.) Universidad de Valencia.
- PIZARNIK, A. (2003): Poesía completa, Ed. Lumen. Barcelona
- RANCIÉRE, J. (2003) : El maestro ignorante. Laertes. Barcelona.
- RIVAS FLORES, I. (Coordinador) (2002): Profesorado y Reforma: Un cambio en las prácticas de los docentes? Edic. El aljibe.
- ROCKWELL, E. (comp.) (1985): Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. El caballito. México.
- SANTONI RUGIO, A. (1994); Nostalgia Del maestro Artesano. UNAM. México.