

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CIFE / REDUC  
RED DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA @RGENTINA  
REDIN@  
XVI ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
"FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE"

3 Y 4 de noviembre de 2005

1. Título de la investigación:

Trayectorias de formación de los/as agentes que intervienen en escuelas rurales, en contextos de desigualdades, pluriétnicos y multiculturales (Programa CIUNSa.1205).

2. Autores:

Ana de Anquín y Adriana Zaffaroni

3. Institución de Procedencia:

Universidad Nacional de Salta

4. Temática a la que alude el ítem 1

"Demandas pedagógicas y sociopolíticas que se presentan en la actualidad a la formación docente" y también "Necesidades de formación y de profesionalización docente"

5. Aspectos metodológicos: Investigación empírica cualitativa.

**Universo** con el que se trabaja: Docentes de Escuelas Rurales que atienden población guaraní en el umbral al Chaco (extremo norte de la ruta nacional 34 en Salta y Jujuy). Se incluyen Maestros, Auxiliares Bilingües y Directivos.

**Instrumentos:** encuesta, observación y fragmentos o microhistorias de vida.

6. **Resumen de la investigación** (entre ciento cincuenta y doscientas palabras)

En esta comunicación presentamos los avances de una investigación en proceso con docentes de escuelas rurales que atienden población ava guaraní y chané, al Noroeste de Argentina.

Investigamos las “necesidades” y “demandas” formativas de los/as docentes, relacionadas con la situación y el contexto de las escuelas y las poblaciones que atienden. A partir de una sencilla encuesta y de microbiografías, tratamos de reconstruir con los/as agentes, algunos aspectos de sus trayectorias formativas y de sus prácticas docentes actuales.

Observamos en particular, si los/as docentes – guaraníes y criollos, perciben o han hecho consciente los complejos procesos de transmisión de desigualdades de origen étnico.

En este avance, concluimos pensando que, desigualdades y discriminaciones forman parte indisociable de las interacciones formativas antes y ahora, dentro y fuera de la escuela, donde docentes y alumnos/as están inmersos. En este sentido, proponemos que el conocimiento reflexivo y el autoanálisis de las disposiciones no conscientes que pueden transmitir desigualdades basadas en diferencias étnicas, ocupe un lugar importante en el curriculum y la institución, tanto en formación inicial como en servicio.

**Descriptor:** docentes rurales, desigualdades, trayectorias formativas, disposición.

## **Trayectorias de formación de los/as agentes que intervienen en escuelas rurales, en contextos de desigualdades, pluriétnicos y multiculturales (Programa CIUNSa.1205).**

### Introducción

En esta comunicación presentamos los avances de una investigación en proceso con docentes de escuelas rurales que atienden población ava guaraní y chané, al Noroeste de Argentina.

Siendo que la Educación General Básica (EGB) es una de las pocas oportunidades que tienen los/as niños indígenas para adquirir habilidades básicas, como la expresión oral y escrita y la comprensión lectora, preocupa el desgranamiento (repetición y abandono) y la calidad de los aprendizajes. Los/as estudiantes indígenas no concluyen la educación obligatoria y son pocos los que acceden a otros niveles del Sistema Educativo, donde los problemas de desgranamiento vuelven a repetirse.

En la zona en estudio conviven desigualdades y diferencias, grupos favorecidos y desfavorecidos desde el punto de vida social y económico. Entre los últimos, identificamos a los criollos pobres y a los indígenas de diferentes culturas: wichi, toba, tapiete, ava guaraní y chané, quienes sobreviven gracias al duro trabajo de todo el grupo familiar y a ayudas sociales (Planes trabajar, jefas y jefes de hogar). La sociedad contextual, conformada por "criollos" y "caraí" (blanco en guaraní) concibe al "aborigen", al "indio", como un ser resignado e inferior.

Esta mirada contextual, se ve reforzada por practicas, discursos y textos escolares, donde todavía subsiste una mirada discriminadora del diferente, que no ha sido suficientemente reflexionada. En general, la escuela argentina habla de las culturas indígenas en el pasado y/ocomo delEn este contexto de relaciones sociales prejuiciosas pero no

explícitas, el otro diferente "se hace cargo" o asume implícitamente las características que le son atribuidas.

Reconociendo la gran complejidad de la problemática, en esta investigación tratamos de comprenderla desde la formación de los/as docentes, como un componente desde el cual se puede intervenir y mejorar procesos y resultados de la enseñanza.

### Objeto de estudio

Investigamos algunos aspectos de las trayectorias formativas y las prácticas docentes actuales; observamos en particular, si los/as docentes – guaraníes y criollos, perciben o han hecho consciente los complejos procesos de transmisión de desigualdades de origen étnico. A partir de la reconstrucción de algunas trayectorias formativas, indagamos las "necesidades" y "demandas" formativas de los/as docentes, relacionadas con la situación y el contexto de las escuelas y las poblaciones que atienden.

La construcción teórica y metodológica del objeto se ha ido construyendo en un proceso recursivo, de ida y vuelta, entre las teorías y el trabajo de campo. La epistemología de la complejidad (Morin, 1995), implica pensar y actuar asumiendo la totalidad y abriendo nuestra comprensión, más allá de cierto reduccionismo positivista que se hizo "sentido común" en las ciencias. A fin de revisar los conceptos implicados, asumimos las perspectivas de la antropología reflexiva (Bourdieu, 1995), la psicología cultural (Bruner, 1997) y las teorías sociocríticas (PopKewitz, 1988, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993, entre otros).

Otra mirada teórica al objeto podría traducirse como la formación que asumen - que se hace cuerpo<sup>1</sup> - en los/as agentes<sup>2</sup> que intervienen

---

<sup>1</sup> Retomando conceptos de Bourdieu y Foucault. "Cuerpo" como la matriz disposicional de todos las categorías y prácticas (inscripción del habitus). Recuerdese que la posición ontológica del autor es monista (Bourdieu, 1991). También en el sentido de cuerpo como *objeto de la disciplina y la disciplina como "la*

en escuelas rurales en contextos de desigualdad, pluriétnicos y multiculturales.

Para la construcción metodológica del objeto, lo analizamos en base a dos dimensiones:

- Reconstrucción del entretrejo de posiciones y relaciones dentro del campo social de los/as agentes, teniendo en cuenta los capitales domésticos, culturales y económicos (Bourdieu, 1997).
- Elaboración de un trazado histórico y una contextualización que permita hilvanar la formación como una trayectoria personal y social, hasta devenir y colaborar en la situación y contexto en estudio.

#### Objetivo

Describir trayectorias formativas, incluidas las dimensiones personal, familiar, educativa y laboral, de los/as agentes educativos que intervienen con población indígena al noroeste de Argentina, a fin de comprender la transmisión de disposiciones que recrean o profundizan desigualdades basadas en discriminaciones étnicas.

#### Dimensión metodológica

El enfoque de la investigación se orienta hacia el paradigma interpretativo, ya que no pretendemos generalizar sino profundizar en la comprensión de las disposiciones que transmiten desigualdades basadas en diferencias étnicas, en la formación de los/as docentes. La formación se estudia ligada al desarrollo personal de los sujetos que construyen junto a otros, las prácticas educativas en escuelas rurales en un particular contexto.

Como dijimos, la perspectiva teórica tiene consecuencias metodológicas, nos aleja de la investigación cuantitativa y del muestreo al azar, en procura de un muestreo teórico que vaya diversificando

---

*anatomo-política de los cuerpos organizada en cuarteles, fábricas, hospitales, escuelas..." (Abraham, T. en Foucault, 1992: pag. 13).*

<sup>2</sup> Este concepto es utilizado en las perspectivas sociológicas que acentúan el peso de las estructuras, en contraposición al de actor que es defendido por las sociologías que privilegian la acción individual .

cualidades en los sujetos de la observación. Por otra parte, el enfoque cualitativo devuelve a los/as agentes educativos, su lugar como co-autores, en tanto sujetos históricos dotados de una capacidad de formación no sólo de los otros sino de sí mismos.

Las dimensiones analíticas del objeto de estudio, se traducen en dos estrategias metodológicas:

- Investigación extensiva de rasgos personales, familiares, educativos y laborales a través de una encuesta, que alcanzó a gran parte de la población.
- Investigación biográfico-narrativa de casos paradigmáticos, destinada a profundizar el conocimiento de trayectorias y prácticas docentes.

#### Investigación o estudio extensivo

En el estudio extensivo, se preparó una sencilla y breve encuesta, cuyo objetivo fue relevar algunas características de los/as docentes, a fin de reconstruir las condiciones objetivadas de su formación.

El cuestionario de respuesta escrita y administración grupal y presencial, fue elaborado partiendo de la teoría y de las entrevistas iniciales. Fue validada a través de un proceso de ensayo y rectificación en el que participaron docentes de otras escuelas y algunos de los protagonistas claves de esta investigación.

#### Investigación biográfico-narrativa

La derivación metodológica de los presupuestos teóricos planteados nos orientó hacia la investigación biográfico-narrativa, a través de microbiografías, con empleo de biogramas individuales y múltiples. La narrativa aparece como una posible "toma de conciencia" o mayor participación de los sujetos en el relato de su propia formación, para lo cual entrevistamos a tres docentes.

En "*La ilusión biográfica*", Bourdieu advierte sobre el riesgo de aceptar acríticamente el relato biográfico, ya que es una reconstrucción de la trayectoria vivida, e insiste en la conveniencia de situarlo en el campo de relaciones y posiciones en la sociedad considerada (1989).

#### Unidad de observación

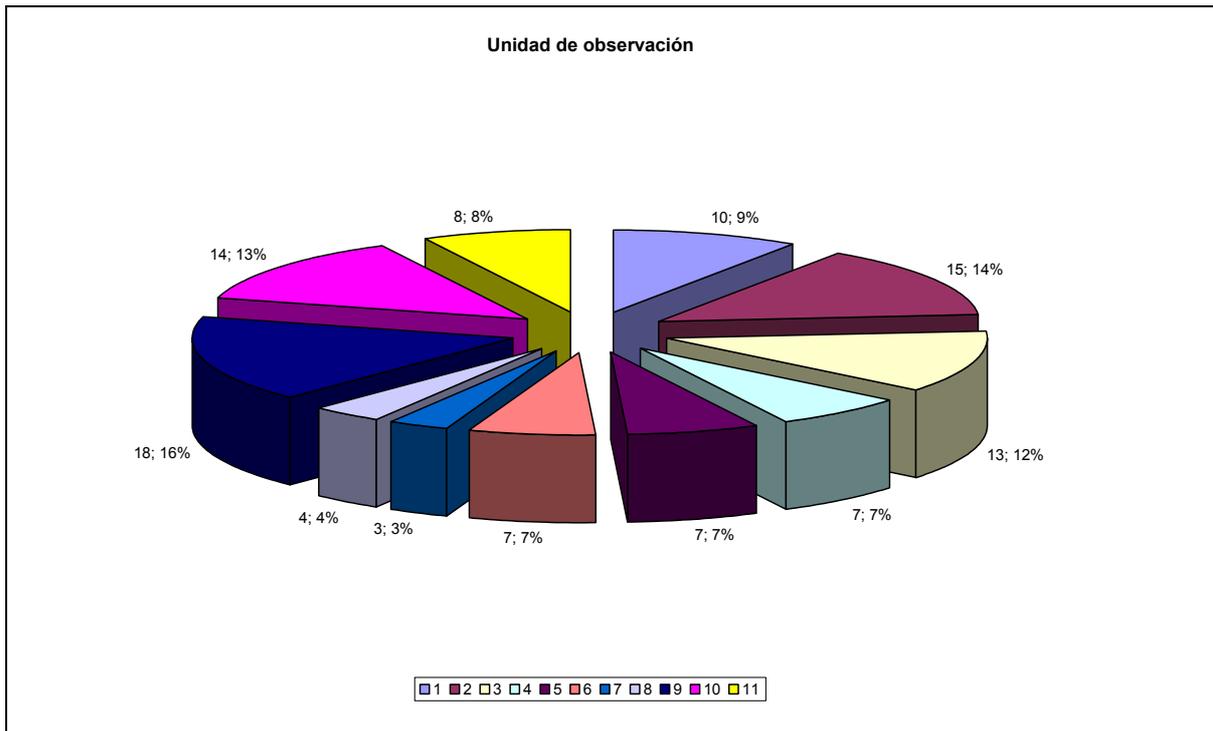
Definimos nuestro universo de estudio como "los/as agentes que intervienen en escuelas rurales con población guaraní en el noroeste de Argentina, en el periodo 2003-2004". Pero esta delimitación teórica no tiene un correlato empírico, ya que no hay censos que discriminen la matrícula escolar por etnia. En consecuencia, no podemos acceder al conocimiento fehaciente de cuantos docentes en cuáles escuelas, atienden a los/as niños/as indígenas.

Nuestro referente empírico son las 7 escuelas de las misiones franciscanas emplazadas sobre la ruta nacional 34<sup>3</sup> y otras 5 que reciben niños/as de distintas procedencias.

Tabla 1: Distribución de docentes por escuela y localidad

	Nº de Escuela	Cantidad docentes	Frecuencia Relativa (%)	Localidad
1	230	10	9%	La Esperanza
2	4100	15	13%	Yacuy
3	4167	13	11%	Tartagal
4	4168	7	6%	Cherenta
5	4219	7	6%	Embarcación
6	4511	7	6%	Tobantirenda
7	4707	3	3%	Tranquitas
8	4735	4	4%	Capiazuti
9	4736	18	16%	Tuyunti
10	4737	14	12%	Embarcación
11	4738	8	7%	Pichanal
12	4748	7	6%	Embarcación

<sup>3</sup> Se trata de las antiguas misiones Capiazuti, Cherenta, Piquirenda, Tobantirenda, Tranquitas, Tuyunti y Yacuy, en todas las cuales se edificaron escuelas.



### Presentación de datos

Pese a lo resumido de esta presentación, quisiéramos adelantar algunos resultados. Las escuelas tienen docentes indígenas y una gran mayoría de docentes que no lo son; la incorporación de los primero fue un logro de la reapertura democrática (1983) y de las luchas de las minorías étnicas.

Para el análisis y organización de las respuestas abiertas a la encuesta, se procedió a sucesivas lecturas globales, a fin de compenetrarnos con las formas y los significados que los/as agentes otorgaban a las interrogaciones. Luego se realizó un primer análisis de contenido, buscando unidades temáticas, tratando de no abstraer sino de ajustarnos a la expresión de los/as encuestados.

A partir de esta categorización se confeccionó un instrumento de categorización con ejemplos concretos, que se utilizó también en el análisis de entrevistas. Sin embargo, del análisis surgieron nuevos interrogantes que llevaron a ampliar la indagación a otras escuelas y

docentes, afinando la observación, a fin de profundizar en los sentidos y proponer nuevas conceptualizaciones. Este proceso está en pleno desarrollo, con ayuda metodológica de la teoría fundamentada, asistida por el programa de procesamiento Atlas ti. Pero la novedad del procedimiento nos implicó una vuelta atrás en el análisis iniciado, de allí que preferimos no incluirlo en esta presentación.

Distinguimos dos grandes dimensiones, las de la formación como una acción heterónoma, equivalente al uso corriente entre los/as docentes de formación inicial y de capacitación. Por formación inicial entienden la recibida en el Instituto de Formación Docente (IFD), en tanto que capacitación refiere a cursos y otras acciones de capacitación recibidas, luego de egresados del IFD.

Conviene señalar que solamente tendremos en cuenta la intervención formativa que tenga que ver con el contexto de trabajo, en otras palabras, la que prepara para resolver la problemática de las escuelas rurales que trabajan con población guaraní.

Dimensiones	Categorías	Definición	Ejemplos
-------------	------------	------------	----------

Capacitación	Prepara para el contexto	Características y contenidos de las capacitaciones que se relacionan con las prácticas en el lugar de trabajo	<p><i>S-103-Curso sobre el bilingüismo que permitió elaborar materiales adecuados a la necesidad educativa del niño aborígen. Porque se adecuaron en la pedagogía y didáctica.</i></p> <p><i>S-104-En los cursos que asistía continuamente eran de educación Intercultural Bilingüe. Porque logre cumplir la función correspondiente en el área de lengua. Donde observé que mi trabajo era alfabetizar en lengua 1 a los niños de mi comunidad.</i></p>
	No prepara para el contexto	Características y contenidos de las capacitaciones que no se relacionan con las prácticas en el lugar de trabajo	<p><i>S-2-Yo realicé cursos pero no se relacionaban para enseñar en población indígena.</i></p> <p><i>...cuando el Ministerio brinda la capacitación la aprovecho... son todas teorías así... o sea, nos han embolsado todo en un solo momento nos han dado todo, algunas cosas se pueden aplicar... (Claudio – Guaraní - Yacuy)</i></p> <p><i>S-7-Muy pocos fueron positivos en cuanto al conocimiento de nuestra identidad cultural. Porque existe un desconocimiento total y una discriminación en torno a la población indígena. CRA-RSI</i></p>

Algunos rasgos comparativos entre indígenas y no indígenas, ayudan a la comprensión de la formación y de las prácticas docentes en esta zona, y han sido reseñados en la tabla de la página siguiente.

En cuanto a la trayectoria o recorrido personal, indígenas y no indígenas comparten los mismos lugares de socialización, aunque los

hogares guaraníes son más modestos. Tanto en los oficios como en la educación, los grupos tupí-guaraní están un escalón más abajo.

Mientras el 97 % de los docentes no indígenas se declaran católicos, solamente el 47 % de los guaraníes-chané lo son. La variedad de cultos sorprende en el grupo de indígenas, casi un 40 % es Evangelista y el resto, Asamblea de Dios.

*Tabla 2: Comparación rasgos de la población docente indígena y criolla. Frecuencias más altas*

	Indígenas	No Indígenas
Cantidad	21	93
Oficio/profesión de los padres	43% jornalero, agricultor	25% Empleados
Oficio/profesión de las madres	La mayoría es ama de casa	La mayoría es ama de casa
Promedio Nº de hernos	5 o más	4 o menos
Nivel Educativo Padres	32 % primario incompleto	47 % primario completo
Nivel Educativo Madres	30% primario incompleto	50% primario completo
Nivel Educativo Hnos.	46 % primario completo	50% secundario completo
Lugar de Nacimiento	El 100% ha nacido en el Departamento San Martín	El 60% ha nacido en el Departamento San Martín
Nivel Educativo	56 % Nivel Primario	96 % Nivel Superior
Oficio/profesión de los padres	43% jornalero, agricultor	25% Empleados
Oficio/profesión		

de las madres	La mayoría es ama de casa	La mayoría es ama de casa
Sexo	76 % son mujeres	83 % son mujeres
Religión	47 % Católicos	97 % Católicos
Cargo docente	Auxiliar B I (MABI) 81 %	Maestro de grado (MG)74%
Situación de revista	Interinos 81%	Titulares 82%
Antigüedad en la docencia y en el cargo en la escuela	Coincide totalmente Toda su experiencia docente ha sido en esta escuela	Coincide en un 60 % El 60 % de los/as docentes ha tenido un solo destino

En términos educativos, en ambos grupos se ha producido un ascenso o mejor nivel de educación, esto es posible de observar si se tiene en cuenta la escolaridad de los/as padres por un lado y la de los hermanos y encuestados por otro. En el caso de los no indígenas, ellos han accedido a un nivel de Educación Superior, y en el de los indígenas, la mayor frecuencia los ubica completando la Educación Primaria u obligatoria.

Sobre todo para los/as miembros del complejo guaraní – chané, pareciera registrarse un avance si se tiene en cuenta que el acceso a la docencia, constituye un significativo progreso para el grupo, aunque no alcance todavía un porcentaje importante. La docencia representa una aspiración social tanto por el capital económico como cultural y simbólico, que han conseguido de forma estable, un guaraní y una chané.

Las trayectorias laborales son sorprendentemente coincidentes, en la antigüedad y en los destinos docentes. En cambio, son diferentes las funciones y cargos que ocupan en la escuela, mientras el 81% de los/as indígenas son auxiliares bilingües (MABI), los/as no indígenas en

un 74 % son maestros de grado y, en menor proporción, maestros de nivel inicial, especiales, vicedirectores y directores.

En cuanto a los testimonios biográficos, son cinco y conservan nombres y referencias, por expreso deseo de sus protagonistas, quizás como una prueba más de su compromiso, de su implicación con su propia formación. Concluimos que esta cuestión es fundamental en la formación: la conciencia del protagonismo personal en la propia formación, aunque parezca una redundancia: autoformación combinada con heteroformación.

Un hallazgo fundamental de la investigación biográfica, es que estos/as maestros/as no sobresalieron solos, han recibido influencias formativas antes y después de ejercer la docencia y trabajan en escuelas que históricamente se destacan. En otras palabras, aquellos/as agentes que demuestran mayor compromiso y acción en los aspectos que estamos investigando, han contado hasta el presente con respaldo familiar, de amigos y de instituciones, como la escuela y la iglesia.

### Resultados provisorios

En la amplitud de sentidos que la formación adquiere en esta investigación, se torna en el acompañamiento reflexivo de la construcción de subjetividad de cada docente y de sus efectos de alteridad en los otros, estudiantes, colegas o padres.

Desde los datos de la encuesta y de la observación, se diversificaron en dos grupos de docentes según su procedencia étnica: indígenas y no indígenas. Al realizar el análisis, los dos grupos comparten el rasgo común de ser oriundos de esta zona y sus capitales domésticos aparecen como empobrecidos.

Siendo que la abrumadora mayoría de los/as educadores han nacido y crecido en esta zona, podemos suponer que han internalizado pautas discriminantes con respeto al indígena, las cuales son muy difíciles de cambiar en un plano profundo de conformación de su

subjetividad y de sus efectos de alteridad, preocupantes en sus interacciones con padres y alumnos/as.

Por su parte, los/as agentes indígenas, también se han formado en la naturalización de las desigualdades, con el agravante de que pueden revelarse y volverse agresivos, o asumir una posición subalterna e "identificarse con el agresor".

Pero no todas las diferencias pueden comprenderse desde la pertenencia étnica, sin embargo no serán iguales la mirada del indígena que la del karaí (blanco), aunque todos/as coincidan en la misma escuela e intencionalidad. Al respecto dirá María Luisa que "... *haga lo que haga, siempre estaré afuera, seré karaí...*"<sup>4</sup>. La indicación de lo irreductible de las diferencias es correcta, lo importante será que no se convierta en una barrera para la intervención socioeducativa. Puede suceder que, después de siglos de discriminación étnica, los pueblos indígenas adopten una actitud similar cuando lleguen a detentar poder, o sea, terminen discriminando "la educación de los blancos". Pensamos que este es uno de los mayores desafíos para la formación de docentes será construir un equilibrio participativo y flexible, que edifiquen el respeto de los grupos étnicos y de las culturas.

La sola incorporación de docentes indígenas, o la mera presencia del auxiliar bilingüe, no garantizan una mejora en los procesos y resultados educativos, porque las condiciones de socialización antes y después de su llegada a la escuela, como lugar de trabajo, son las mismas para unos y para otros.

Con respecto a la percepción del problema, la mayoría de los/as maestros parece ver y repetir lo mismo: la falta de recursos – la pobreza escolar y de la comunidad, el bilingüismo, la falta de adaptación de contenidos y actividades a las culturas diferentes.

Sin embargo, más allá de las diferencias objetivadas por la pobreza, por las adversas condiciones, las prácticas docentes en este contexto desigual, multicultural y bilingüe, obedecen a las mismas

---

<sup>4</sup> Entrevista a MaL (María Luisa), una de las docentes entrevistadas.

regularidades de las prácticas docentes de cualquier ciudad<sup>5</sup>. Por un lado se denuncian las carencias materiales pero por el otro, se continúa en un trabajo desajustado a las condiciones de la realidad.

En un planteo hipotético, y resumiendo la interpretación que venimos desglosando, creemos que esta uniformidad de las prácticas tiene un efecto dialéctico en la formación y desarrollo docente; en otras palabras, obedece tanto a cuestiones formativas como a la socialización en un medio cuyas matrices culturales están reificadas (de hacerse rígidas e infranqueables).

En la mayoría de las escuelas en el lugar de estudio, los/as maestros no han sido formados para comprender y responder a estas situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística, situación que contribuye a profundizar las posibilidades de fracaso escolar de los niños/as indígenas. También se contribuye así a la reproducción de desigualdades, no porque se lo propongan así, sino porque, al no oponer una práctica reflexiva a las discriminaciones del contexto, estas se transmiten como disposiciones.

Creemos que la formación es parte de un proceso interactivo entre condiciones sociales, coyunturas históricas y oportunidades personales que, en alguna encrucijada, pueden ser fortalecidas desde la intervención educativa. Tanto los/as docentes bilingües indígenas como los que no lo son, tienen la posibilidad de hacer conscientes estos procesos y contribuir desde esta elucidación (autosocioanálisis para Bourdieu, 1995) a la configuración de trayectorias más exitosas en sus alumnos/as, al menos en lo que respecta a un mayor grado de conciencia y respeto por sí mismos y para con las lenguas y culturas originarias. En este avance, concluimos pensando que, sobre todo para los/as agentes educativos que trabajan en estos particulares contextos

---

<sup>5</sup> Si bien las prácticas escolares son singulares, están regladas por un conjunto de regularidades desde los aspectos administrativos del Sistema, que coadyuvan a su homogeneidad. El conjunto de etnografías de la escuela suelen destacar esta doble cualidad, de configuraciones singulares encuadradas en reglas uniformes. (Rocwell, E, 1979).

de desigualdad, pluriétnicos y multiculturales, la intervención formativa inicial y en servicio tendría que brindar un espacio de reflexión y re posicionamiento.

#### BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Buenos Aires: Paidós.

Ball, S. (comp.) (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.

Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación*. Bs.As.: Novedades Educativas.

Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Bs.As.: Novedades Educativas.

Bernstein, B. (1990). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica, en *Actes de recherche en sciences sociales*. Número 62/63. Paris.

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

Bourdieu, P., (1999). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1998). *El oficio del sociólogo*. Bs.As.: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Castel, R. (1986). De la peligrosidad al riesgo, en *Materiales de Sociología Crítica*: Madrid: La Piqueta.

Castel, R., (1991). "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión", en *El espacio institucional*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Faure y otros (1974). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.

- Ferry, G.(1997).*Pedagogía de la formación*. Bs.As.: Novedades Educativas.
- Filloux,J.C. (1999).*Intersubjetividad y Formación*. Bs.As.: Novedades Educativas.
- Flinck, H. (2004), *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M.,(1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. y Quiroga, A. (1986). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Riviere*. Bs.As.: Cinco.
- Geertz, C.(1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Gimeno Sacristán,J.y Pérez Gómez, A.(1986). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán,J. y Pérez Gómez, A.(1993).*Comprender y Transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Goffman, E.(1991).*Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J.(1987). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus
- Jordan, P.(1999). *La escuela multicultural*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T.(1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J.(1995).*Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Morin, E.(1995).“Epistemología de la complejidad” en Fried Schnitman, *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. México: Paidós.
- Morin, E.,(1996)*Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.