

La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación

POR ANDREA
ALLIAUD*



Doctora en Educación UBA. Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

RESUMEN: EL ARTÍCULO PRESENTA EL DESARROLLO Y LOS PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DESTINADO A ESTUDIAR LA EXPERIENCIA QUE LOS DOCENTES FUERON ACUMULANDO A LO LARGO DEL RECORRIDO ESCOLAR QUE TRANSITARON COMO ALUMNOS. AL CONSIDERAR LA RELEVANCIA DE LA BIOGRAFÍA ESCOLAR EN LA DOCENCIA, SE REALIZÓ SU INDAGACIÓN SISTEMÁTICA EN VISTAS A PRODUCIR CONOCIMIENTOS QUE PERMITAN COMPRENDER LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y FAVORECER LOS PROCESOS DE FORMACIÓN. LA INVESTIGACIÓN DE CORTE CUALITATIVO SE DESARROLLÓ MEDIANTE LA PRODUCCIÓN DE AUTOBIOGRAFÍAS REALIZADAS POR MAESTROS NOVELES EN ACTIVIDAD CON DIFERENTES RECORRIDOS FORMATIVOS. MEDIANTE UN "ANÁLISIS DIALÓGICO" SE HAN INTENTADO ESTUDIAR LAS SIGNIFICACIONES ATRIBUIDAS POR LOS SUJETOS PONIÉNDOLAS EN RELACIÓN CON LOS CONTEXTOS EN QUE SE PRODUCEN. LOS RESULTADOS PONEN EN EVIDENCIA PROCESOS DE RE-EDICIÓN (ANTES QUE DE RE-SIGNIFICACIÓN) DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR VIVIDA CUYAS DISTINTAS VERSIONES SE ASOCIAN CON LOS DIFERENTES RECORRIDOS TRANSITADOS Y LAS COLOCACIONES LABORALES A LAS QUE LLEGARON LOS MAESTROS. LAS HIPÓTESIS DE "GRANDEZA" Y "TRANSPARENCIA" QUE SE ENUNCIAN INTENTAN DAR CUENTA, RESPECTIVAMENTE, DE LOS DESAJUSTES ENTRE CONDICIONES OBJETIVAS, SUBJETIVAS Y SIMBÓLICAS TANTO EN LOS ÁMBITOS DE DESEMPEÑO COMO EN LOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

• • •

PALABRAS CLAVES: EXPERIENCIA -

BIOGRAFÍA ESCOLAR - PRÁCTICA PROFESIONAL - AUTOBIOGRAFÍAS - FORMACIÓN PROFESIONAL • **KEY WORDS:** EXPERIENCE - SCHOOL-BIOGRAPHY - PROFESSIONAL PRACTICE - AUTOBIOGRAPHIES - TEACHER EDUCATION .

• • •

ABSTRACT: THE ARTICLE PRESENTS THE DEVELOPMENT AND MAIN RESULTS OBTAINED IN A RESEARCH PROJECT DESTINED TO STUDY THE EXPERIENCE ACCUMULATED BY TEACHERS ALL ALONG THEIR SCHOOL TRAJECTORIES AS STUDENTS. CONSIDERING THE SCHOOL-BIOGRAPHY RELEVANCE WHEN TEACHING, A SYSTEMATIC INQUIRY WAS UNDERTAKEN IN ORDER TO PRODUCE KNOWLEDGE THAT WOULD LEAD TO THE UNDERSTANDING OF PROFESSIONAL PRACTICE AND FAVOUR TEACHER EDUCATION PROCESSES. THIS QUALITATIVE RESEARCH WAS DEVELOPED THROUGH AUTO-BIOGRAPHIES PRODUCED BY NEW TEACHERS WORKING BUT HAVING DIFFERENT TRAINING TRAJECTORIES. BY MEANS OF A "DIALOGIC ANALYSIS" IT WAS INTENDED TO STUDY THE SIGNIFICATIONS ATTRIBUTED BY THEM IN RELATION WITH THE CONTEXTS OF PRODUCTION. THE RESULTS MAKE EVIDENT RE-EDITION PROCESSES (AND NOT RE-SIGNIFICATION ONES) OF THEIR SCHOOL EXPERIENCE, SHOWING THAT DIFFERENT VERSIONS ARE ASSOCIATED WITH DIFFERENT TRAJECTORIES AND WORKING POSITIONS THAT TEACHERS HAVE ARRIVED. THE HYPOTHESIS OF "GREATNESS" AND "TRANSPARENCY" ENUNCIATED INTEND TO GIVE ACCOUNT OF, RESPECTIVELY, DISARRANGEMENTS BETWEEN OBJECTIVE, SUBJECTIVE AND SYMBOLIC CONDITIONS IN THEIR PERFORMANCE SCOPES AS WELL AS THE TEACHER EDUCATION ONES.

⇒

 El trabajo que a continuación se presenta constituye la síntesis de una investigación desarrollada en los últimos años, cuyo producto final fue la elaboración de una tesis de doctorado¹ aprobada y defendida recientemente. La producción de este artículo tuvo en principio dos metas principales. La primera, dar a conocer los resultados a los que se ha arribado con el desarrollo de la investigación (como se sabe además de difundir los conocimientos este propósito se relaciona con la validación). La segunda meta consiste en hacer público y compartir el proceso, es decir, la elaboración misma del trabajo en la que se definen el problema de la investigación, la forma de abordaje y, a partir de ello, se avanza en la producción de los resultados. De este modo, mientras la primera intención tiene un carácter más bien informativo, la segunda persigue intenciones formativas destinadas fundamentalmente a quienes se dediquen a emprender tareas relacionadas con la producción de conocimientos pedagógicos en particular y en el campo de las ciencias sociales o humanas en general.

La investigación referida se destinó a abordar el pasado escolar de quienes son maestros en el presente. Incursiona, por lo tanto, en la historia vivida en las escuelas por un colectivo particular, cuyos integrantes son hoy maestros. ¿Por qué estudiar la biografía escolar? ¿Qué vinculación puede existir entre la biografía y el desempeño profesional?, tal como lo plantea su título. ¿Qué motivó focalizar en los noveles? Trataré de ir respondiendo estos interrogantes presentando en primer lugar algunos hitos de mi propio recorrido que desembocaron en la elaboración de la tesis de doctorado.

Hace seis años, al presentar el proyecto de investigación, llamaron mi atención los estudios producidos que adjudicaban un peso decisivo a la biografía escolar o a la experiencia vivida en las escuelas en la práctica profesional de los docentes. Noté en ese entonces que a pesar de la importancia declarada no se hallaban investigaciones empíricas que abordaran el problema. El tema me resultaba atractivo, convocante, como para rastrearlo e investigarlo.

Por otro lado, contaba con una investigación que había realizado previamente acerca de los orígenes del magisterio en Argentina que constituyó mi tesis de maestría.² Mediante ese estudio fue posible aportar a la comprensión de la práctica docente, teniendo en cuenta la matriz constitutiva de la profesión. La relación pasado - presente fue desde entonces una preocupación que seguí rastreando desde el campo de la formación docente.

Ahora bien, una vez comprometida con el tema y con algún indicio acerca de su abordaje, fue necesaria la distancia suficiente³ como para plantear el problema y dedicarme a concretar el trabajo. En este sentido, me resultó provechoso el enfoque que venía trabajando (basado fundamentalmente en la "teoría de la práctica" de Pierre Bourdieu) así como la incursión en la obra de Norbert Elías que tuve la oportunidad de profundizar en uno de los seminarios cursados dentro de la carrera doctoral.

A esta altura, para avanzar en el relato y dar respuesta a los interrogantes planteados, resulta preciso arrojarlo de lleno en el trabajo tal como quedó realizado. Lo que sigue

a continuación representa una síntesis que intenta dar cuenta del contenido y la estructura que adoptó la tesis de doctorado.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: LA BIOGRAFÍA ESCOLAR EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES NOVELES

Así se denominó el *Capítulo 1* en el que *se encuadra y desarrolla el problema de investigación*. La primera parte, recopila trabajos producidos que alertan sobre la importancia que representan las experiencias vividas y las situaciones prácticas en el ejercicio profesional de los docentes. A partir de tales estudios, se ha aceptado **la formación como un trayecto con distintas fases**, que se inicia durante la propia biografía escolar y se continúa en las escuelas donde los docentes "vuelven" para trabajar. Asimismo, los estudios reconocen **el impacto que representa la biografía escolar en los primeros desempeños**, sobre todo cuando la formación profesional la desconoce, cuando obvia su orientación hacia las situaciones y problemas reales que los docentes deben enfrentar en la práctica y más aún cuando se desarrolla con formatos institucionales y prácticas pedagógicas que mantienen o reproducen la lógica escolar.

La segunda parte del mismo capítulo, se destina a caracterizar el proceso formativo acontecido durante el prolongado período que los docentes fueron alumnos. La docencia presenta la particularidad de concretarse en un espacio transitado por muchos años, un espacio conocido. Según los distintos autores, a lo largo del trayecto escolar recorrido, los maestros han interiorizado *modelos de enseñanza* que sus profesores llevaron a cabo con ellos; han adquirido *saberes y reglas de acción, pautas de comportamiento*; han ido construyendo *esquemas sobre la vida escolar*; han formado *creencias firmes y perdurables* sobre los docentes y su trabajo, *imágenes* del trabajo del maestro, *teorías, creencias supuestos y valores* sobre la naturaleza del quehacer educativo.

Los conceptos de "*aprendizajes implícitos*" y "*enseñanzas implícitas*" (Quiroga, 1985 y Jackson, 2000, respectivamente) fueron de suma utilidad para precisar la impronta formativa que producen las experiencias vividas. En su paso por las instituciones escolares los ex - alumnos hoy docentes, aprendieron mucho más que conocimientos formalizados. Aprendieron a enseñar, a aprender, a relacionarse con los conocimientos y a moverse en la institución escolar. El concepto de "*experiencia formativa*" (Larrosa, 2000), por su parte, remite a lo aprendido en la experiencia, mientras se vivió; es lo aprendido en tanto "nos pasa", dice el autor, por oposición a lo que simplemente pasa.

De acuerdo con estos aportes, se ha considerado a los docentes noveles formados y "experimentados", "escolarizados" y "formateados" (se ha llegado a concluir), aun cuando la influencia de esta experiencia no sea evidente (simplemente es o está incorporada en los sujetos) ni pueda demostrarse una vinculación lineal con las prácticas presentes. De allí, la inquietud de esta investigación no radica en descubrir o trazar causalidades entre las

vivencias o realidades experimentadas y el desempeño profesional, sino más bien en **indagar (describir e interpretar) la experiencia vivida en la escuela de quienes retornan a ella** aunque, como se verá enseguida, ello no deja fuera el desempeño profesional.

En la tercera parte de este capítulo se avanza en la definición de los principales conceptos (y sus relaciones) que sustentan la investigación. Se presentan a continuación los interrogantes centrales sobre los que se desarrolló el trabajo y se precisan sus propósitos.

El tema de la investigación, tal como quedó formulado: "*La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*", remite a dos conceptos principales **práctica y formación**. La *práctica* fue concebida en su dimensión histórica y social superando (en términos de Bourdieu, 1991) la "ilusión de transparencia" que la restringe a las acciones observables. Son esas determinaciones precisamente las que influyen en lo que los sujetos producen aun (y sobre todo) cuando no tengan conciencia de ello. Desde esta perspectiva, resulta importante contemplar las condiciones en que las prácticas se produjeron y se producen para tratar de comprenderlas, más allá de las apariencias. El concepto de "habitus" explica este proceso.

El abordaje del pasado compromete, para el autor, dos dimensiones: la *trayectoria biográfica de los sujetos* y la historia social del colectivo que el sujeto comparte con otros. En este estudio se aborda específicamente la primera dimensión, es decir, **la experiencia que los maestros fueron acumulando en el curso de una trayectoria determinada**, aquella que los condujo desde la escuela nuevamente hacia ella. Siguiendo a Bourdieu (1995a), cabría hacer referencia a la "*ontogénesis*" que da cuenta del proceso de construcción de los esquemas que organizan las prácticas (habitus) en la trayectoria vivida por los sujetos, a través de procesos de socialización específicos. De todos modos, ambas instancias no están divorciadas. La historia colectiva ("*filogénesis*") se produce, reproduce y transmite en determinadas condiciones de existencia. La escuela representa el lugar por el que los maestros transitaron y a él vuelven ocupando otra posición. Serán esas condiciones "homólogas" las que favorecerán la actualización de aquello que se aprendió en la experiencia (práctica e implícitamente), de lo que se interiorizó en tanto se protagonizó, interviniendo en este mecanismo tanto las condiciones objetivas del presente como las características que haya asumido la trayectoria recorrida por sujetos concretos.

Por su parte, la *formación* fue entendida como un proceso de largo plazo, cuyo origen puede remontarse a la experiencia escolar que los docentes han tenido como alumnos, pasando por la preparación profesional y continuándose en el aprendizaje o socialización que se da en las escuelas, a las que "retornan" para enseñar. En este estudio, por lo tanto, la formación de los docentes es entendida desde una *perspectiva genealógica* (Elías, 1993) que comprende las distintas fases que los sujetos fueron atravesando, en las que se formaron y aprendieron a ser docentes a través de modos de socialización específicos.

La relación entre formación y práctica docente, tal como fue concebida en este trabajo, es equivalente a la de

indagación – comprensión; de manera que, se indaga la biografía escolar como una instancia en la formación docente y como consecuencia de esa indagación se espera producir conocimiento acerca de la práctica en vistas a su comprensión.

Así como no se ha intentado buscar "evidencias" de la biografía escolar en la práctica profesional de quienes enseñan, tampoco interesó reunir testimonios individuales. Más bien se ha recurrido a ellos (a relatos producidos por maestros noveles) para aportar a la comprensión de un fenómeno social. Preservar **la relación entre las dimensiones social e individual**, resultó asimismo fundamental en la concreción de este trabajo. Por ello se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones y se han creado las condiciones propicias para su indagación:

- **Los docentes han transitado un recorrido escolar "común"** que parte de la escuela y vuelve a ella. Han pasado por una institución que presenta cierta constancia estructural (regularidades, recurrencias, tradiciones, permanencias) puesta de manifiesto en las interacciones, los discursos, la organización del tiempo, del espacio, los discursos y las formas de actuar. Los conceptos de "*cultura escolar*" (Anderson y Blase, 1987), "*gramática escolar*" (Tyack y Cuban, 2001) y "*formato escolar*" (Vincent, Lahire y Thin, 2001) se utilizaron para caracterizar este recorrido escolar común transitado por todos.

- Los docentes han transitado una trayectoria o recorrido escolar **por caminos o trayectorias diversas** (distintas escuelas, distintas experiencias formativas). Se trata de un mismo recorrido formativo transitado por diversos caminos. Desde esta perspectiva, fue importante contemplar trayectorias formativas variadas y "situar" los recorridos en las condiciones "objetivas" que acontecieron. ¿Quién soñaría con evocar un viaje sin tener una idea del paisaje en el que se realiza?, se pregunta Bourdieu (1995b). Los conceptos de "*contexto*" y "*escenario*" (Coulon, 1995) se utilizaron para definir las condiciones de existencia sociales y escolares, y entender desde allí las significaciones otorgadas por los actuales maestros.

- **Los docentes conforman un colectivo profesional** integrado por sujetos que recorrieron distintos caminos para llegar a la escuela y ocupan en él distintas posiciones (lugares de trabajo). El concepto de "*configuración social*" (Elías, 1996) fue de utilidad para caracterizar al colectivo docente en tanto contempla la diversidad de recorridos y posiciones en un grupo aparentemente homogéneo en el seno de una estructura mayor que también constituyen. Situar socialmente las trayectorias implica, precisamente, reconocer que los diferentes caminos recorridos desembocan en posicionamientos, que muchas veces explican no sólo las visiones y representaciones de los maestros en el presente, sino sus colocaciones laborales actuales.

Finalmente y a fin de conceptualizar los componentes principales enunciados como tema de la investigación, cabe aclarar que fueron los docentes de nivel primario en actividad, y dentro de este universo los **noveles** (también llamados novatos o principiantes), quienes dieron cuenta de "su" experiencia (escolar) vivida en el curso de una trayectoria determinada. Esta última elección se justifica

en que, tal como lo demostraron las investigaciones, son ellos quienes ante la escasa experiencia profesional, suelen recurrir (sin ser conscientes) a lo que han aprendido siendo alumnos. En este sentido los "novatos" portan una experiencia escolar que aún no fue del todo transformada por la experiencia laboral, aunque por esta vía se continúe el proceso.

Los interrogantes planteados en la investigación se fueron re-definiendo u orientando con el desarrollo de la misma. Inicialmente la preocupación principal (a falta de estudios empíricos que aborden la biografía escolar) fue conocer **qué pasó** durante esa etapa formativa considerada potente en el desempeño profesional. Luego y, a partir de conceptualizar ese recorrido, la pregunta principal de la investigación pasó a ser **qué "les" pasó** a los docentes en su trayectoria escolar como alumnos. Al profundizar en la estrategia metodológica que parecía propicia para abordar la problemática planteada, la pregunta se formuló en los términos siguientes: **cómo los maestros recuperan, relatan, aquello que vivieron y experimentaron** en la misma institución a la que vuelven para enseñar. Desde esta perspectiva, no es tanto el contenido lo que importa como **el sentido o la significación atribuida a la biografía escolar**. *¿De qué hablan los maestros cuando hablan de su historia o recorrido escolar?, aquel que transitaron para llegar de nuevo a la escuela? ¿Qué dicen acerca de ello? ¿Qué maestros o profesores recuerdan como importantes? ¿Qué experiencias de enseñanza - aprendizaje reconocen como significativas? ¿Cómo se caracterizan a sí mismos como alumnos? ¿Qué dicen acerca de sí mismos como maestros? ¿Qué importancia le atribuyen a la propia experiencia escolar vivida?*

Una vez precisados los conceptos y los interrogantes principales, los propósitos de la investigación quedaron formulados del modo siguiente:

- Abordar la experiencia escolar que los docentes fueron acumulando en el curso de una trayectoria (escolar) determinada para, desde allí, avanzar en la producción de conocimiento que nos permita comprender la práctica docente y favorecer los procesos de formación y desarrollo profesional.

Más específicamente se trató de:

- Indagar en el principio de producción de la práctica docente, teniendo en cuenta la experiencia acumulada por los maestros a lo largo de un recorrido formativo determinado, que parte de la escuela y vuelve a ella.

- Analizar *cómo conviven* en los relatos que producen los maestros noveles en actividad las *regularidades y recurrencias* asociadas con una experiencia (escolar) y una pertenencia profesional compartidas, con las *diferenciaciones* ligadas a trayectorias sociales y colocaciones laborales diferenciales.

LA BIOGRAFÍA ESCOLAR DE LOS DOCENTES. UNA PROPUESTA DE ABORDAJE

Tal fue la denominación del capítulo 2 de la tesis. Éste es el "famoso" (o temido) capítulo metodológico, es decir, aquel que *da cuenta de cómo se realizó el trabajo*. Una vez

definido el problema que contiene las preguntas referidas al qué y al para qué de la investigación, se avanza en su abordaje, si bien al hacerlo se irán identificando elementos que contribuyen a enriquecer el problema planteado (tal como se mencionó, ocurrió con los interrogantes). Hacer referencia a la metodología, al método así como a los instrumentos utilizados, permite entonces avanzar en la precisión del objeto a la vez que proporciona claves e indicios de lo que luego se desarrollará en el análisis.

Asimismo en este capítulo se presenta un recorrido por las distintas disciplinas (historia oral, antropología, literatura) que han trabajado con la experiencia de los sujetos (a partir de sus propios relatos) bajo perspectivas que permiten su interpretación, alejándose de los esquemas clásicos de verificación. Dentro de la denominada "*tradición narrativa*" se recopilan investigaciones producidas en el campo de la enseñanza, considerando el aporte que estos enfoques representan en los procesos de formación y transformación de la docencia.

La **metodología cualitativa** (o el enfoque interpretativo, en términos de Erikson) resulta acorde con el problema de esta investigación, en tanto permite comprender un fenómeno social (la práctica profesional de los maestros) considerando los procesos de significación atribuidos por los sujetos (a la experiencia escolar vivida) y sus relaciones con los contextos (escolares, sociales) en que se producen.

El **método biográfico-narrativo** pareció propicio para estudiar la experiencia (escolar) de los maestros. Según distintos autores, esta forma de abordaje contempla la *experiencia vivida* a lo largo del tiempo, lo cual incluye una *selección* de sucesos, personas y situaciones en las que cada uno participó y su *interpretación* mediada por las vivencias posteriores. La investigación adoptó este modo de abordaje, al considerar los relatos producidos por los noveles acerca de su pasado escolar, no solamente como una descripción o inventario de situaciones y sucesos vividos, sino como relatos "creados" "interpretados" o "significados", en los que se reconstruyen y re-piensen con imágenes de hoy las experiencias vividas en el curso de un recorrido (escolar) determinado.

La segunda particularidad de la investigación biográfica, radica en la importancia de ubicar al sujeto "productor" de ciertos sucesos o experiencias, en el *contexto histórico y social* a partir del que producirá el relato. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración (Arfuch, 2002). Sus relatos se "sitúan" y se orientan a un tipo particular de recorrido formativo. Lo que da unidad a los relatos, es decir, lo que permite encontrar regularidades en la variedad de situaciones relatadas, es la referencia a un contexto (escolar) desde un mismo colectivo profesional (maestros).

En este estudio se ha trabajado con historias o **relatos autobiográficos** producidos por maestros noveles acerca de su pasado escolar y se han realizado entrevistas posteriores con el fin de completarlos y contextualizarlos.

Para facilitar las producciones autobiográficas, se ha elaborado un protocolo que contenía una serie de pautas. En principio se trató de que los maestros se ubicaran en su

posición actual y a continuación se les solicitaba la confección de una cronología que diera cuenta del curso de su escolaridad. A partir de allí se los convocaba para que relirieran los aspectos más generales de su recorrido escolar, para abordar luego temas puntuales (recuerdo de docente y situaciones de enseñanza-aprendizaje significativas, él/ella como alumno) y llegar finalmente a los aspectos más reflexivos (caracterización de sí mismo como docente y la importancia adjudicada a la biografía escolar) vinculados con ese recorrido.

¿Por qué la elección de las autobiografías? Ciertas peculiaridades de estos instrumentos proporcionan las respuestas. Son **descripciones realizadas en primera persona** donde se plasman acciones, situaciones y también sensaciones y creencias. Son elaboraciones personales que pueden ser producidas por un hombre o mujer común que **asume la posición de decir "yo"**⁵. Tienden a producir una **"unidad narrativa"** en la que se unifican las diferentes etapas históricas del sujeto. El hecho de ser escritas **favorecen procesos rememorativos y reflexivos**, así como un modo de argumentación particular diferente al de las producciones orales.

Las narraciones "interpretadas" que realizaron los maestros novatos fueron, a su vez, analizadas e interpretadas. Sobre la base de teorías que trabajan con los relatos de los sujetos, se entendió que esta tarea no consiste en develar lo que está oculto, sino en **trabajar con los significados producidos** (como síntesis entre los temas que se enuncian y su predicación, los que se dice acerca de ellos)⁶, **poniéndolos en relación con el/los contextos** en el que se produjeron y producen.

Asimismo, los relatos autobiográficos elaborados por cada maestro fueron puestos a "dialogar entre sí a fin de producir una nueva trama" (Arfuch, *op. cit.*) en la que se reponen las distintas voces y narrativas, capaces de aportar a la comprensión de un fenómeno social: el magisterio su formación y su práctica. Se asumió, sin embargo, el desafío de lograr lo que Bolívar Botía (2002) denomina "un equilibrio" entre una interpretación que no se limite a los discursos únicos y singulares de cada sujeto, ni que prescinda de las regularidades y pautas explicables socio-históricamente. La tarea interpretativa se desarrolló entonces mediante un **análisis "relacional" o "dialógico"** que tensiona la heterogeneidad con lo semejante, la diferencia con la repetición, la singularidad con la regularidad, lo individual con lo social.

Por lo anterior, la presentación de los resultados es producto de una "visión binocular". Se llevó a cabo lo que Bolívar Botía (*op.cit.*) denomina un **"análisis narrativo propiamente dicho"** basado en casos particulares, mediante los cuales se abordan en profundidad los aspectos constitutivos de historias singulares (Véase Capítulo 4, análisis de dos casos) y un **"análisis paradigmático"** que, sin perder los matices individuales ni las diferenciaciones sociales, contempla los aspectos o núcleos comunes que unen las distintas historias relatadas (Véanse Capítulos 3, 5 y 6).

En síntesis, en la tarea analítica se intentaron "sacar" los temas comunes que aparecían en las autobiografías, a costa

de sacrificar la sucesión de unidades de sentido de cada relato. Pero también se ha recuperado la totalidad del relato autobiográfico y aun los casos para interpretar aspectos o temas puntuales que tenían sentido sólo si se contemplaba la totalidad de la historia contada por cada sujeto.

LAS AFINIDADES ELECTIVAS

Así se denominó el *capítulo 3* de la investigación.⁷ El mismo consta de dos partes a las que remiten sus subtítulos: *"la elección de los maestros"* y *"ahora eligen los maestros"*. Se presentan en él los primeros resultados producto del análisis. Luego de explicitar los criterios tenidos en cuenta para seleccionar a los doce maestros con los que se trabajó (considerando distintas trayectorias formativas: con formación universitaria y sin ella), la propia trama del relato nos fue conduciendo a la historia de cada maestro. Puntualmente se reparó en los **motivos que los impulsaron a seguir la docencia**.

La carrera docente se presenta para los jóvenes maestros como: corta, posible, accesible, factible y compatible, que permite salida laboral. Estas apreciaciones conviven en los relatos con características, preferencias e inclinaciones personales: ayudar o hacer cosas por los demás, el gusto por los chicos, la vocación, la feminización. Es más, los motivos altruistas y vocacionales parecen amparar o justificar los móviles pragmáticos relacionados con la necesidad (más o menos inmediata) de obtener empleo. A partir de este núcleo temático se nota que el modelo vocacional, asociado con los orígenes de la profesión, se re-edita por los actuales maestros en las condiciones presentes, trascendiendo la posición social así como los recorridos que han transitado para llegar de nuevo a la escuela.

Es quizás en los extremos donde aparece la función social otorgada. El magisterio se representa en estos casos como una carrera de nivel superior que permite el ascenso social (o amortigua la caída) y como carrera que posibilita el cambio, la transformación social. En las voces de los otros (las que son convocadas en los relatos de los maestros) aparece como una opción de que no cumple con las expectativas de ciertos sectores sociales que desean para sus hijas estudios universitarios, mientras para otros constituye una alternativa propicia para las mujeres y no para los varones.

Si bien la vigencia del modelo vocacional (con sus diversos elementos y matices) se presenta como un elemento común en los relatos de los docentes, que podría interpretarse a partir del **recorrido escolar** (común) que todos transitaron, se ha encontrado que **distintas trayectorias** educativas han conducido a la elección de la carrera. De este modo, y en función de las elecciones, algunos maestros fueron a **"escuelas elegidas"** (por sus padres y por la sociedad) y son ellos mismos los que actualmente trabajan en escuelas que eligen y/o los eligen. Mientras eso es así para algunos, los otros maestros fueron y se encuentran en las escuelas que pueden, las que les quedan a mano o simplemente en las que los llamaron/los mandaron sin que medie un criterio de elección o decisión explícita.

El análisis previo confirma que el magisterio no puede

caracterizarse como un colectivo uniforme, de allí que para nombrarlo se ha recurrido al concepto de "configuración" que permite dar cuenta de las diferencias sociales de los individuos que lo integran. Ahora bien, aun no siendo un colectivo uniforme, sí es portador de algunos elementos de la "cultura escolar" uniformante y homogeneizadora que fueron adquiriendo los sujetos que transitaron un mismo camino que parte de la escuela y culmina en ella.

LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS MAESTROS INEXPERTOS

El capítulo 4 de la investigación presenta el análisis de dos casos en profundidad. Dos historias divergentes (en cuanto a las trayectorias y a la valoración otorgada al proceso de formación profesional, fundamentalmente) irrumpen en la estructura que fue adquiriendo nuestro propio relato. Se trata de "El magisterio: una experiencia de conversión" y "La práctica como ámbito de formación".

En el análisis por caso se detectaron **organizadores de los relatos**, correspondientes con los niveles escolares, y **temas tratados** en cada una de las etapas mencionadas (docentes, alumnos, situaciones de clase, recreos, rituales, etc.) que se consideraron constitutivos del "guión escolar".⁸ Recuperando la experiencia acumulada en su paso por los distintos niveles de enseñanza, los maestros construyeron "guiones escolares" en los que aparecen, además de temas comunes, categorías referidas a grupos de personas, acontecimientos o situaciones a partir de una cualidad; por ejemplo al hablar de los docentes, en el nivel primario, se mencionan maestros buenos y maestros malos como se verá a continuación.

¿DE QUÉ HABLAN LOS MAESTROS CUANDO HABLAN DE SU HISTORIA ESCOLAR?

El capítulo 5 de la tesis hace eco de la irrupción anterior y se organiza en función de los temas surgidos en el análisis por caso. Si bien en este movimiento analítico se prestó especial atención a los aspectos centrales y recurrentes de los relatos, se ha contemplado la variedad de sentidos o significados que los constituyen. Elementos de la "cultura escolar" y de la historia de la profesión que se transmiten en el seno de la escuela, permiten comprender la vigencia de ciertos modos de ver, percibir y valorar "comunes" que se conjugan con las experiencias individuales y trayectorias sociales de estos sujetos que hoy comparten una misma actividad y conforman un colectivo profesional, perteneciendo dentro del mismo a la categoría de "novatos".

Luego de rastrear dónde están (escuelas en las que trabajan) y de dónde vienen (escuelas que recorrieron como alumnos y referencias al contexto familiar), se analizó lo que dicen acerca de los distintos niveles de enseñanza (etapas organizadoras de los relatos). A continuación se ofrece un punteo de lo dicho acerca de cada uno de ellos:

Escuela primaria

Un lugar para ser feliz, donde adquieren una significa-

ción especial las prácticas que individualizan y distinguen dentro de la multitud. Se recuerdan especialmente los actos escolares.

Maestra buena vs la maestra mala, según su forma de ser y de tratar(los).

Rasgos de la maestra mala: mal carácter, nerviosa, histérica, autoritaria, sargento, aburrída, cortante. Grita, sacude, zamarrea, crea distancia. Provoca malestar, miedo, bronca y hasta cambios de escuela.

Rasgos de la maestra buena: buen carácter, buen humor, buena onda, buen corazón. Abraza, acaricia, trata bien, quiere, ayuda. La relación trasciende tiempos y espacios escolares. Genera amor e incondicionalidad "a la maestra buena no se le puede fallar". El respeto es una cualidad especialmente valorada y aquella que no lo obtiene se convierte en "demasiado buena" (la que pierde el control, manejo o dominio de grupo) y llega a ser una figura negativa.

Hay otras propiedades que se relacionan con los tipos mencionados (la gorda buena, la joven piola, aunque también está la joven inexperta y cambiante por su condición de "suplente") y maneras (ya no de ser o de tratar) sino de estar: la maestra buena se muestra feliz, la mala sufriendo y hasta llorando.

Las escenas de familiaridad, buen trato, cercanía, cuidado, afecto e individualización cobran protagonismo frente a las situaciones de enseñanza y aprendizaje que, en este nivel, son sólo flashes.

Nivel medio

Un lugar para aprender, más allá de las características asignadas a las escuelas transitadas ("familiares", "exigentes", "abiertas", "cerradas") y de las sensaciones de malestar o bienestar producidas fundamentalmente a partir de la identificación o diferencia respecto al grupo de pares. Se juzga desde los aportes que representa en el presente y llega a concebirse como **un ámbito para la formación personal**.

El buen profesor: aquel que sabe y sabe enseñar. El recordado especialmente combina atributos profesionales y personales/relacionales. Nuevamente es el que reconoce e identifica a sus alumnos a pesar del paso del tiempo. También se recuerda con nombre y apellido.

Se ubican en esta etapa las **escenas de enseñanza y aprendizaje especialmente valoradas**, que son por lo general situaciones en las que cobra importancia el protagonismo y la actividad de los alumnos (buscar, investigar, discutir, medir, son las acciones destacadas). Mientras que para algunos estas escenas acompañadas de buenos profesores eran frecuentes para otros, de acuerdo al recorrido transitado, sólo fueron situaciones y personas puntuales.

Profesorado

"No recuerdo nada interesante que haya aprendido" y "Mi único recuerdo del profesorado es todo lo que aprendí". Son dos frases que sintetizan las apreciaciones que tienen, respectivamente, los maestros que no salieron del "circuito escolarizado" (escuela primaria, media y profe-

sorado) y los que sí lo hicieron; siendo estos últimos quienes confrontan la formación recibida en los distintos ámbitos del nivel superior.

El buen profesor: el que transmite saberes útiles y trata bien, para algunos. Para otros el que proporciona buena bibliografía, propone una mirada interesante y propicia la búsqueda, el análisis, la imaginación.

Primeros desempeños

Un ámbito para la formación profesional, valorado por todos por el sólo hecho de encarnar el personaje principal y ponerse en acción.

Se notan en esta etapa (que comprende desde las prácticas y residencias hasta los primeros puestos de trabajo, tal como aparecen en los relatos autobiográficos de los maestros) diferentes experiencias de formación y desarrollo profesional asociadas sobre todo con las características de los lugares de trabajo. Asimismo quienes han transitado por otros ámbitos de formación (además de los profesorados) destacan la búsqueda personal emprendida para obtener las herramientas requeridas por el desempeño.

Varios autores señalan la importancia del "*contexto profesional*" en el desarrollo del conocimiento práctico de los docentes. Es decir, los primeros desempeños son influyentes en los procesos de formación y lo que los maestros relatan sobre las experiencias allí protagonizadas resulta especialmente relevante para esta investigación ocupada de la formación docente. Tal como sostiene Davini (2002), ciertos contextos institucionales facilitan determinados aprendizajes y procesos de formación, mientras que otros lo obstaculizan. En las narraciones de los maestros encontramos que hay ciertas instituciones "elegidas" (que son a su vez las que "eligen" a sus maestros) en las que trabajan aquellos que tienen titulaciones o estudios universitarios avanzados y que han concurrido siendo alumnos a escuelas "elegidas". En estos espacios, a diferencia de lo que sucede en los otros (y en la mayoría de las escuelas), la formación de los docentes principiantes no queda librada a la suerte de encontrar, en el mejor de los casos, a algún buen maestro a quien poder consultar. No es el aprendizaje solitario que acontece a la fuerza y a medida que se presentan los desafíos que impone el hecho de asumir un nuevo personaje. No es quizás el ensayo y error su modalidad más frecuente, ni el bajo nivel de conciencia lo que predomine en sus modos de realización. Se producen, en cambio, procesos de formación colectivos y "guiados" que cuentan con propósitos delimitados y dispositivos que conducen su desarrollo. Estas experiencias suponen el análisis, la problematización de las prácticas y la retroalimentación con la teoría, entre algunos de sus componentes.

A partir de este núcleo, cabe reparar en la existencia condiciones formativas / laborales muy diferentes entre los distintos maestros que hallan correspondencia con las trayectorias (escolares, sociales) también diferenciadas que recorrieron. Mientras unas pocas escuelas favorecen los procesos de profesionalización, éstos están ausentes en la mayoría. Unos pocos maestros, los mejor

posicionados, se insertan en las primeras y el resto lo hace en "las otras", aquellas que constituyen la base cada vez más ensanchada que presenta nuestro sistema escolar.

LOS MAESTROS A TRAVÉS DEL ESPEJO⁹

En el *séxtimo capítulo continúa y culmina el análisis*. El foco se centra aquí en sí mismos como maestros. La denominación se debe a que el personaje que cada maestro construye sobre sí resulta del entrecruzamiento de distintos dichos y miradas que se remontan a sus docentes y alcanzan a sus alumnos. A la hora de armar su propio personaje, los maestros aparecen como productos y productores de otros.

La imagen que cada uno de estos maestros novatos ha ido produciendo y que es reflejo de este juego especular, **denota nuevamente algunos rasgos comunes y ciertas diferencias**. Las variaciones en estas maneras de concebirse, de mirar y mirarse nos coloca nuevamente ante sujetos con diferentes experiencias formativas producidas en el curso de trayectorias diversas. De todos modos, se notan preocupaciones y percepciones compartidas:

Los maestros **se sienten marcados, influenciados, por su recorrido escolar** y especialmente por lo que vivieron con ciertos maestros y profesores. Se producen con ellos **identificaciones y diferenciaciones**; aparecen modelos y contra-modelos ("vivos") que marcan formas de ser y de hacer las cosas.

Los noveles **se refieren al proceso de aprendizaje y formación que están protagonizando**. Si bien las condiciones de formación varían, como vimos, todos se muestran "activos" y quieren ser "buenos maestros" (¿o maestros buenos?) "maestros modelos" (¿que modelan?), ya veremos...

En tanto sujetos "en formación",

- perciben que sus fallas (incompetencias, en lo más específico de la tarea) puede dañar a los alumnos;
- se sienten incompetentes, impotentes pero felices, apasionados y satisfechos con lo que hacen;
- se ocupan, comprometen e involucran con cada alumno individualmente.

En todas las caracterizaciones producidas, **la relación interpersonal, el vínculo y el afecto** con los alumnos aparecen como ingredientes que definen la tarea docente. Son sus proporciones las que varían tanto como su "utilidad". Mientras que **para algunos** querer y mimar (como una mamá o papá) o llevarse bien (como una amiga/o) **constituye el componente principal** de la tarea que los convoca, **para otros es sólo uno más**. Asimismo, **hay quienes apelan** a una sonrisa, una caricia o al buen trato **para...** (motivar, dominar, incentivar o encantar), mientras que otros maestros quieren, se acercan, se contactan y tocan porque sí, o acaso para reparar o saldar alguna deuda personal. Se nota en esta dimensión "afectiva - vincular" cierta "gradualidad" en el trato: está el que se acerca, el que se contacta, y el que toca (mima y besa).

Absolutamente relacionado con el tema de la afectividad y en ciertos casos con las vivencias personales, aparece en algunos relatos **la ayuda** que el maestro brinda a los

alumnos como otro ingrediente propio de la tarea de enseñar. Nuevamente en este caso puede aparecer como un **aspecto central o como complementario, generalmente del afecto**. En estas escenas el maestro se muestra ayudando a los alumnos en los problemas familiares, sociales o escolares que éstos presentan. Aquí también hay cierta gradualidad que va entre los que “escuchan” las dificultades y los que “resuelven” o intentan hacerlo, llegando incluso a “poseionarse” por los problemas de los otros.

El personaje que va surgiendo a partir de estos rasgos recuerda a la “maestra buena” que los maestros evocaron de la propia escolaridad que es dulce, cariñosa, atenta, que se involucra con los problemas de los alumnos (contiene y comprende), los trata bien, los quiere, los individualiza y hasta pasado el tiempo los reconoce o identifica. Sin embargo, varios de estos noveles evocan nuevamente aquella cualidad que valoraron de sus antiguas maestras: la *exigencia*. Aún los más amigos, paternalistas o altruistas, *no quieren ser “demasiado” buenos* y representar al maestro/a carente de “dominio”, de “manejo” de grupo. Estos maestros noveles quieren ser buenos pero no están dispuestos a perder el control de los que tienen a su cargo. En algunos casos y para lograr este cometido, suelen recurrir a los gritos, las sanciones disciplinarias o al exceso de actividad, aún asumiendo el riesgo de convertirse en la maestra mala (figura negativa de la propia escolaridad). En estos relatos el dominio o manejo del grupo de alumnos, suele aparecer como una condición necesaria para poder enseñar.

Este maestro que principalmente quiere y ayuda a sus alumnos suele referirse a ellos como “sujetos a” (querer, ayudar, escuchar, incentivar, motivar o disciplinar) “**para que**” (se superen, respondan, tengan ganas de estar en la escuela, aprendan, o al menos permitan al maestro desplegar su actividad).

Privilegiar la dimensión afectiva o altruista de la profesión, constituyen versiones de un mismo discurso, “moralizador – normalizador”, asociado con los orígenes del magisterio y re-editado por estos nuevos maestros en contextos educativos, políticos, sociales y culturales bien diferentes al de los comienzos del sistema educativo moderno. No fue la intención de este trabajo deslegitimar ese discurso y tampoco poner en duda la dimensión afectiva / altruista que comporta la tarea de enseñar. De ningún modo pretendimos cuestionar los rasgos predominantes de la “cultura escolar”. Ocurre que lo que suele aparecer como predominante puede abordarse de diferentes maneras y puede aun relativizarse o problematizarse y hasta re-significarse conforme a las distintas realidades a enfrentar.

Para **otros** maestros, la tarea es algo más que ayuda y afectividad (o no es principalmente ayuda y afectividad) y los alumnos no son sólo seres a acallar o a reanimar. El afecto y la ternura aparecen conjugados con otros componentes. El **saber y la autoridad** se presentan como competencias profesionales de los que enseñan, quizá, se podría agregar, retroalimentándose mutuamente. Ello no significa la anulación o sumisión del otro (frente a uno que sabe todo y administra unilateralmente el poder que deviene de su posición) ya que, en las escenas escolares que estos

maestros construyen, los alumnos suelen aparecer como protagonistas desde su alteridad. **Los alumnos se presentan como “sujetos que”** (piensan, resuelven, inventan, construyen), antes que como “sujetos a”. Aparecen en su diferencia o heterogeneidad, dentro de la masa escolar, que además de querer, ayudar e individualizar hay que enseñar y respetar. Los alumnos se presentan como “otros” que coprotagonizan las escenas que estos maestros producen.

A pesar de lo anterior, es importante aclarar que, como resultado de esta investigación, **se ha descartado la presencia de modelos puros**. De este modo, las visiones y representaciones que portan hoy estos maestros principiantes y que puede vincularse con sus propias trayectorias escolares (también sociales y culturales), así como con los núcleos originarios de la profesión que los convoca, tienen aspectos sobresalientes pero no exclusivos ni excluyentes. Quizá sea sobre la base de estos componentes menos manifiestos o de menor evidencia, desde donde podamos imaginar el trabajo en los procesos de formación profesional, tanto inicial como permanente.

CONCLUSIONES: APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Llegando al final es preciso recordar que esta investigación se desarrolló con el propósito de **abordar la biografía escolar** de los maestros para producir un conocimiento tendiente a **comprender la práctica profesional y brindar insumos que orienten los procesos de formación**. En ambas direcciones se presentan las conclusiones y se esbozan dos hipótesis que se han elaborado a partir del trabajo realizado:

1) **“Hipótesis de grandeza”**: esta afirmación intenta poner en evidencia la desproporción entre la “grandeza” otorgada por los noveles maestros a su tarea y el “empequeñecimiento” o la desvalorización que sienten hacia sí mismos a la hora de concretarla.

Con el ropaje de la “maestra buena”, los noveles parecen encarnar el “gran” proyecto educativo originario, aunque en los nuevos escenarios donde les toca actuar se sienten desamparados, desautorizados, desconfiados. De este modo, asumen responsablemente la educación de los alumnos aunque confían bastante poco en sí mismos cuando se trata de enseñar/les. Es dentro del micro-territorio del aula y mediante prácticas que tienden a la individualización la modalidad bajo la cual pretenden desarrollarlo. En estas escenas, las cualidades afectivas y relacionales que le otorgan a la tarea docente, parecen “estratégicas” (a falta de otras) para crear las condiciones “propicias” que les permita enseñar y/o para reparar los males o daños que, perciben, causan a los otros y por lo tanto a sí mismos.

La desproporción de la grandeza asumida en condiciones que no favorecen su despliegue o concreción puede acarrear, pasado el entusiasmo inicial (aquel que proporciona gusto, satisfacción y felicidad) desgano, decepción, frustración, características todas que los principiantes suelen atribuir a sus colegas más experimentados.

2) **Hipótesis de transparencia**: Esta afirmación incumbe a los ámbitos de formación profesional en tanto espacios que antes de “homogeneizar” (igualar, función que histó-

ricamente han desempeñado) actúan como un barniz que deja transparentar las diferencias escolares/sociales entre los futuros maestros quienes, una vez recibidos, las perpetúan en sus colocaciones laborales.

De este modo, llegan a los profesorados públicos y privados, individuos que han transitado trayectorias muy diferentes, aunque no todos representados en la misma proporción. Teniendo como referencia la distribución de los maestros en las escuelas, pareciera que el pasaje por las instancias de formación profesional es inocua. En términos sociales, los profesorados ya no homogeneizan sino, por el contrario, legitiman simbólicamente para el ejercicio profesional a sujetos que portan trayectorias educativas, sociales y culturales cada vez más diferenciadas.

A partir de lo anterior, se pueden aproximar algunas consideraciones que comprometen tanto al carácter social de la formación profesional como al propio discurso pedagógico. Sobre el primer aspecto las perspectivas se multiplican y no es éste quizás el espacio para abordarlas. Sobre el segundo sostenemos que si el discurso pedagógico (por más alternativo, crítico, reflexivo o des-estructurante que parezca) aporta sólo insumos que nutren el "proyecto de educar" y descuida los aspectos más específicos de la práctica de enseñar, la imposibilidad percibida por los maestros se fomenta o se acrecienta. Pensamos que a la hora de encarar la formación de los docentes, no podemos omitir las propuestas de enseñanza que guíen las acciones y decisiones que tendrán que tomar maestros y profesores en las aulas, protagonizando (o co-protagonizando escenas concretas). En este sentido, el discurso pedagógico si no pretende quedarse en meras palabras, tendría que contemplar los niveles de la práctica, mediante propuestas "abarcativas" y totalizadoras, donde los sentidos (hoy) fundamentos y fines (ayer) se integren con propuestas de intervención prácticas que le sean acordes.

Mediante esta investigación y a través del rastreo empírico realizado, cobra fuerza y precisión lo dicho "teóricamente" acerca de la influencia formativa de la biografía escolar en la práctica profesional de quienes enseñan. De este estudio se desprende que prevalecen, en versiones reeditadas por los nuevos maestros, ciertas cualidades "naturalizadas", asociadas con la cultura escolar y transmitidas entre las distintas generaciones, cuyas variaciones parecen vincularse con las diferentes trayectorias recorridas por ellos. La re-edición parece imponerse frente a la re-significación, en los relatos de sujetos "escolarizados", "formateados" que retornan (o nunca se han ido) de la institución escolar.

Finalmente diremos que el trabajo con la experiencia vivida en la escuela por estos sujetos que vuelven a ella o se están formando para hacerlo, constituye el motor principal para llevar a cabo la preparación profesional. Trabajar con la trama que se ha ido entretejiendo a lo largo del prolongado tiempo vivido como alumno; revisarla, problematizarla, socializarla y teorizar a partir de ella, puede ser una vía para interpelar las condiciones escolares considerándolas no como algo estático, dado, natural, sino

en tanto susceptibles de otras lecturas e intervenciones. Es probable que lo vivido y aprendido en la propia escolaridad fuera re-significado si esta institución (la misma) se tratase como un lugar menos familiar (no tan natural) y a la vez no tan ajeno cuando se la concibe como un ámbito para enseñar. ♦♦

NOTAS

¹ Se trata de "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles". Tesis del Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), presentada y aprobada en julio de 2003.

² La investigación se halla publicada. Ver: Alliaud, A. 1993. *Los maestros y su historia*. CEAL. Buenos Aires

³ Cabe aquí hacer referencia al compromiso necesario con el tema que se va a indagar y al distanciamiento requerido para abordarlo (Norbert Elías, 1998)

⁴ Parafraseando la obra de Raymond Carver. 1987. *¿De qué hablamos cuando hablamos de amor?* Barcelona, Anagrama.

⁵ Al decir de Larrosa (op. cit.) el yo está en el lenguaje, no por detrás. Sólo escribiendo o hablando se hace el yo, se deshace y se rehace.

⁶ Ricoeur, 1999 "Teoría de la interpretación".

⁷ En alusión a un film de los hermanos Taviani el que a su vez se inspiró en una obra de Nietzsche que lleva el mismo nombre.

⁸ Son los temas que se tratan, las situaciones o los elementos que aparecen cuando se hace alusión a un fenómeno determinado (Cf. Pérez Gómez, A. 1998. *La cultura escolar en el contexto neoliberal*. Madrid, Morata).

⁹ En alusión a la obra de Lewis Carroll. 1987. *Alicia a través del espejo*. Madrid. Alianza Editorial.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G. y Blase, J. 1987. *El contexto micropolítico del trabajo de los maestros*. Universidad New México (mimeo).
- Arfuch, L. 2002. *El espacio biográfico*. Buenos Aires, FCE.
- Bolívar Botía, A. 2002. "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación"; en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, N°1.
- Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. México, Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995a. *Respuestas para una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. 1995b. "La ilusión biográfica"; en: *Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales*. UBA.
- Coulon, A. 1995. *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós Educador.
- Davini, M. C. (coord.). 2002. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Eds.
- Elías, N. 1993 (reimp.). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. 1996 (reimp.). *La sociedad cortesana*. Buenos Aires, FCE.
- Elías, N. 1998. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Jackson, P. 2000. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. 2000. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Quiroga, A. 1985. "El sujeto en el proceso de conocimiento". Notas para el seminario *Proceso educativo en Paulo Freire y E. Pichon Riviere*, a cargo de Paulo Freire y Ana P. de Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil.
- Ricoeur, P. 1999 (3ª ed.). *Teoría de la interpretación*. México, Siglo XXI.
- Tyack, D. y Cuban, L. 2001. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, FCE.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. 2001. "Sobre a história e a teoria da forma escolar"; en: *Revista Educacao*. Año XVI, N°33. Belo Horizonte, Faculdade de Educacao. Universidad General de Minas Gerais.