



MARCAS EN LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA DOCENCIA Y SUS IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Mgter. AGUIRRE Laura Verónica

Lic. ALANÍS Marisa Verónica

Mgter. TEJEDA Miriam

Esp. TOLEDO Beatriz del Valle

El proceso de construcción de la identidad docente, según algunos autores, se inicia con la propia biografía escolar, continúa en la formación de grado, para seguir ya en los ámbitos de socialización laboral y profesional. Así es que la formación se transforma en un proceso permanente y continuo. Consideramos que los sujetos portamos creencias, valores y concepciones, que expresan huellas, vivencias, afectos a partir de los cuales se construyen esquemas acerca de la vida escolar, creencias y supuestos sobre el rol y trabajo docentes, teorías, imágenes que se inscriben en un entramado político, social y cultural de características posmodernas. Las experiencias de escolaridad previas crean, dejan huellas, y tienen un efecto modelizante; desde ellas se fundan e interiorizan “modelos de enseñanza”, “saberes y reglas de acción”, “pautas de comportamiento”. Para abordar aquella temática se recuperó la experiencia de Taller Intercátedra organizado e implementado por docentes de distintos espacios curriculares (Problemática Educativa, Didáctica y Currículum, Didáctica Especial) del Profesorado en Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa) para analizar, discutir y reflexionar acerca de problemáticas centrales de la formación docente en esta carrera. Se intentó desde un espacio de trabajo conjunto el intercambio de opiniones y experiencias académicas e institucionales, la reflexión compartida y la construcción de conocimientos en torno de algunas problemáticas que afectan a los alumnos, futuros docentes, y a los docentes formadores. Se optó por el taller como estrategia de trabajo al ser una propuesta que posibilita la interrelación, la discusión de ideas y la participación de alumnos y docentes. El propósito de este trabajo fue identificar, en los relatos de los alumnos, las concepciones de docencia y, a través de esto, analizar y reflexionar sobre las implicancias en su formación docente. Para ello se recuperaron sus relatos acerca de la biografía escolar que permitieron la emergencia de concepciones, supuestos, creencias acerca de la docencia. Se utilizó para la obtención



de la información, técnicas proyectivas como dispositivos que, a través de las producciones simbólicas que propician, posibilitan el acceso y la emergencia de concepciones, percepciones, vivencias que evocan y delatan las huellas del pasado, es decir las marcas. Desde lo metodológico se optó por un enfoque cualitativo pues el propósito fue comprender y profundizar en la problemática desde la perspectiva de los alumnos. Para el análisis de los datos se procedió a la identificación de características comunes, regularidades, y se construyeron categorías conceptuales afines a los propósitos planteados y a la información obtenida. Consideramos que esta producción puede aportar al campo de la formación docente, desde la problemática de la construcción identitaria en los alumnos del profesorado, y al análisis de las propuestas formativas, contenidos, metodologías de trabajo de las materias denominadas “comunes” en los profesorados.

INTRODUCCIÓN

El proceso de construcción de la identidad docente se inicia con la propia biografía escolar, continúa en la formación de grado, para seguir ya en los ámbitos de socialización laboral y profesional. Así es que la formación se transforma en un proceso permanente y continuo. Consideramos que los sujetos portamos creencias, valores y concepciones, que expresan huellas y vivencias a partir de las cuales se construyen esquemas acerca de la vida escolar, creencias y supuestos sobre el rol y trabajo docentes, teorías, imágenes que se inscriben en un entramado político, social y cultural de características posmodernas. Las experiencias de escolaridad previa crean, dejan huellas, y tienen un efecto modelizante; desde ellas se fundan e interiorizan “modelos de enseñanza”, “saberes y reglas de acción”, “pautas de comportamiento”.

De allí el interés en indagar las experiencias de escolaridad previa de los alumnos del Profesorado en Inglés, de la Facultad de Humanidades- UNCa., puesto que como plantea Alliaud (2007), remiten a marcas, huellas e improntas que producen las experiencias vividas. El propósito fue identificar, en los relatos de los alumnos, las concepciones de docencia y, a través de esto, analizar y reflexionar sobre las implicancias en su formación docente.

Para quienes tenemos a cargo las materias denominadas “pedagógicas”, la experiencia realizada y el análisis que ponemos a consideración en este trabajo, puede aportar a este campo específico de la formación de nuestros alumnos, a reorientar algunas líneas de trabajo desde y entre las cátedras involucradas.



La aproximación a algunas de las vivencias de nuestros alumnos en etapas anteriores de escolaridad se realizó, con la intención de encontrar elementos que pudieran servir para la comprensión y orientación de nuestro trabajo como docentes, para preguntarnos y problematizar el campo de la formación.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para abordar esta problemática se recuperó la experiencia de Taller Intercátedra organizado e implementado desde distintos espacios curriculares (Problemática Educativa, Didáctica y Currículum, Didáctica Especial) del Profesorado en Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa para analizar, discutir y reflexionar acerca de problemáticas centrales de la formación docente en esta carrera. Se intentó desde un espacio de trabajo conjunto el intercambio de opiniones y experiencias académicas e institucionales, la reflexión compartida y la construcción de conocimientos en torno de algunas problemáticas que afectan a los alumnos, futuros docentes, y a los docentes formadores. Se optó por el taller como estrategia de trabajo al ser una propuesta que posibilita la interrelación, la discusión de ideas y la participación de alumnos y docentes. Para ello se recuperaron sus relatos acerca de la biografía escolar que permitieron la emergencia de concepciones, supuestos, creencias acerca de la docencia, orientadas por consignas en las que se les solicitaba:

- Recuperar una experiencia de escolaridad previa (de nivel polimodal o medio) que resulte significativa o representativa para el grupo y en la que aparezcan algunos elementos: cómo se veía el aula, cómo estaban sentados, qué hacían, dónde estaba la profesora en el aula, cuál la expresión de su cara, qué dice y hace, etc.
- Plasmar ese relato en un breve texto ó gráfico.
- Esta propuesta se complementaba con las respuestas a las siguientes proposiciones:
 - * El aprendizaje se produce cuando...
 - * Un buen profesor es alguien que...
 - * Un estudiante aprende mejor cuando...

Desde lo metodológico se optó por un enfoque cualitativo pues el propósito fue comprender y profundizar en la problemática desde la perspectiva de los alumnos.



Por el interés que nos orientaba se utilizaron técnicas proyectivas las cuales constituyen formas no estructuradas e indirectas de hacer preguntas que promueven la proyección por parte de los sujetos de sus motivaciones, creencias, actitudes, sentimientos subyacentes respecto a determinadas temáticas. Tienen un potencial para provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas, por su multidimensionalidad, evocan respuestas y datos del sujeto de gran riqueza.

Para el análisis de las expresiones (gráficas, escritas y orales) procedimos a la identificación de características comunes, regularidades, construyendo categorías conceptuales afines a los propósitos planteados y a la información obtenida.

Aquellas experiencias y prácticas históricas y sociales constituyen ejes por medio de los cuales las personas se configuran como sujetos y adquieren una identidad social. El sujeto es, por tanto, resultado de un entramado histórico y social (COVADONGA LÓPEZ, 2004).

LA BIOGRAFÍA ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA POSMODERNIDAD

El escenario actual se caracteriza por constituir lo que algunos han denominado un nuevo orden simbólico, en el que parece imperar la lógica del mercado, con otras normas que regulan las condiciones de vida (material y simbólica), en el que tiene un lugar privilegiado el consumo, la aparición de otros íconos culturales. Esto delata una crisis de profunda conmoción cultural más amplia – crisis de las ideologías y de los valores, crisis del saber y salidas pragmáticas- con fuerte repercusión en la escuela y en la profesión docente - crisis de los roles, crisis en la comunicación y el cuestionamiento de las normas de convivencia de la vida escolar, crisis de autoridad (PODESTÁ, 2004). Los desplazamientos y los cambios se hacen presentes en el campo educativo, atravesando a la institución y a sus actores. En el caso de los docentes, el ideario escolar de matriz normalista, los valores y símbolos que lo identificaban y que eran, en consecuencia, indiscutible fuente de sentido del hacer y la identidad profesional, parecen haber perdido su impronta.

Esta breve descripción advierte acerca del contexto en el que se sitúa el rol docente, el aprendizaje y la formación docente, y que algunos de sus rasgos se identifican en las gráficas y relatos de los alumnos, advirtiéndonos situaciones cargadas de paradojas, ambivalencias, inestabilidad, ausencias, apatías, donde la repetición acrítica parece atravesar las aulas y las escuelas.

Allí se inscribe la construcción de identidades como proceso que se expresa tanto desde su mutabilidad como heterogeneidad. La identidad entendida como



cambio y como proceso de reformulación en los que se combinan mutaciones y permanencias. Por lo que la crisis de identidades es un dato fuerte de la posmodernidad. Hoy, las identidades sociales son concebidas como una articulación parcial e inestable, nunca completa y definida históricamente por la posición del sujeto en un sistema social.

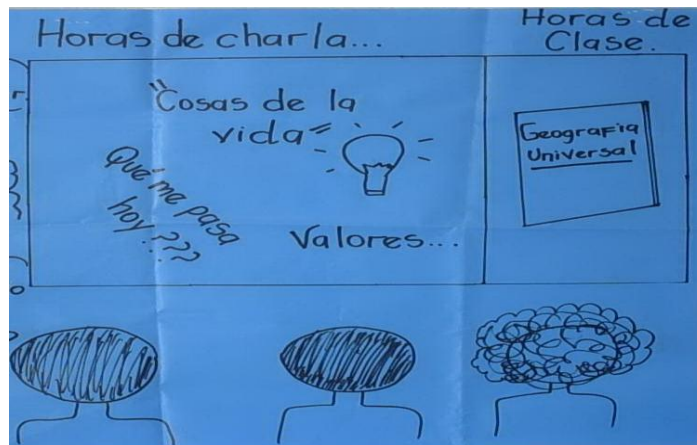
Intentando comprender la práctica docente, desde una perspectiva social es preciso considerar, que los docentes han transitado una trayectoria común -todos fueron a la escuela- pero han recorrido distintos caminos. Han pasado por distintas escuelas, y por ende, por distintas experiencias formativas (ALLIAUD (2007).

Teniendo que el propósito es comprender y profundizar en la problemática desde la perspectiva de los alumnos, se decidió por un abordaje cualitativo, utilizando técnicas proyectivas las cuales constituyen formas no estructuradas e indirectas de hacer preguntas que promueven, por parte de los sujetos, la proyección de sus motivaciones, creencias, actitudes, sentimientos subyacentes respecto a determinadas temáticas. En ese sentido, tienen un potencial para revelar aspectos inconscientes de la conducta pues permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas, por su multidimensionalidad, evocan respuestas y datos del sujeto de gran riqueza. Las técnicas proyectivas actuaron como dispositivos que, a través de las producciones gráficas de los alumnos, posibilitan el acceso y la emergencia de concepciones, percepciones, vivencias que evocan y delatan las huellas del pasado, es decir las marcas. Resultan de gran importancia atender a algunos aspectos expresivos del dibujo como: la secuencia, el tamaño, los detalles, los colores, entre otros.

Para el análisis de las expresiones (gráficas, escritas y orales) procedimos a la identificación de características comunes, regularidades que aparecieron como particularmente significativos, a partir de las cuales se construyeron categorías conceptuales afines a los propósitos planteados y a la información obtenida, a las cuales denominamos “Docente lábil”, “Docente abandonico” y “Docente proveedor” a las imágenes del docente predominantes que predominan en sus experiencias previas de los alumnos.

DOCENTE LÁBIL

Planteamos esta característica pues según su definición refiere a una condición de fragilidad, debilidad, inestabilidad, poca firmeza en sus resoluciones, y que se transforma fácilmente en otro.



En los gráficos y relatos de los alumnos aparecen situaciones que dan cuenta de esta característica. La figura 1. nos permite analizar una situación en la que los alumnos recordaban a uno de sus docentes con los que si bien tenían una buena relación (decían de ellos que “eran buenos”, “piolas”), gran parte de la clase se derivaba a “charlas”, en las que claramente se desdibuja el rol docente, el abordaje de un conocimiento. Podría plantearse que se diluye el rol del docente...

Si consideramos el recuadro en el que los alumnos diferencian “horas de charla” y “horas de clase”, vemos que se aprecia que en proporción le otorgan una mayor extensión espacial a las primeras en relación a la que le otorgan a las horas de clase propiamente dichas. Aunque no lo expresan de modo directo, se desprende de la selección que realizan los alumnos, que hay una intuición clara de que el tiempo de clase se diluye, que el docente utiliza parte de ese tiempo para otras cuestiones. El vínculo entre docente y alumnos no está estructurado, vertebrado en torno a un conocimiento, pareciera de la explicación que realizaron durante el plenario, que los alumnos se constituían en esa situación en escuchas de las problemáticas del docente. Se advierte una desarticulación entre el decir y el hacer del docente, contradicciones que impactan en los alumnos puesto que el mensaje y por tanto el vínculo que se construye se cimenta en la desatención y en la falta de cuidado. Aunque hay por momentos un volver a la clase por parte del docente, la desvirtuación de lo pedagógico se manifiesta recurrentemente. Nos preguntamos entonces sobre la interpelación, y el encuentro entre el docente, alumno y contenido; el conocimiento es el gran ausente en estas situaciones...

Decires que describen situaciones similares a esta, aparecen con frecuencia en otras figuras, por lo que no se trataría de situaciones aisladas, esporádicas y ello lo que produce alerta.

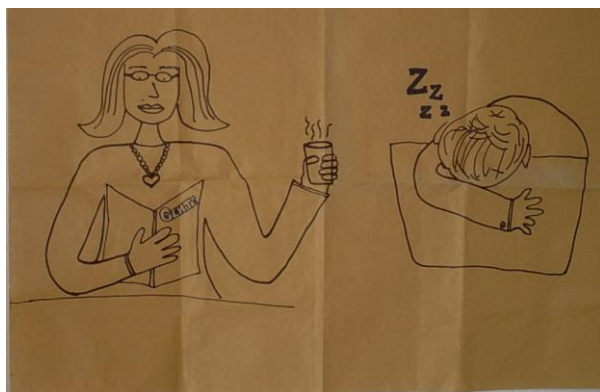
DOCENTE ABANDÓNICO

De los distintos relatos realizados por los alumnos, dos impactaron particularmente por su crudeza interpelándonos fuertemente:

“El profesor de dibujo llegaba ebrio a dar la clase, dejaba una consigna y se sentaba en su escritorio. Al cabo de unos minutos se dormía. Como consecuencia los alumnos no desarrollaban la actividad y conversaban entre ellos. Al sonar el timbre el profesor despertaba y se retiraba sin controlar las tareas. Llegado el momento de evaluar, el docente exigía ciertas capacidades o habilidades que él no había sabido incentivar en sus alumnos”. “En los momentos que daba las consignas de trabajo su expresión era severa y su apariencia física imponía respeto. En su trato era notorio la carencia de pedagogía”

Esta descripción provoca algunas reflexiones, la primera de ellas recuperando a Hannah Arendt cuando dice “...nadie está obligado a convertirse en educador, pero esta situación implica esa responsabilidad” (citada por Cornu, 2006: 15).

En un gráfico otro grupo de alumnos nos muestra:



Ante esta descripción surge otra reflexión que es más bien una pregunta: ¿qué del orden del deseo se encuentra quebrado en estos docentes?, ¿cómo construir un vínculo humano y pedagógico cuando la pasión y el compromiso necesarios en el desempeño de la tarea de educar parecen ausentes?

Esta ausencia de compromiso profesional y ético por parte del docente se liga, entre otros aspectos, a cuestiones como:



- condiciones históricas y sociales (aspiraciones frustradas, problemáticas personales, etc.) que llevan a adoptar la docencia como profesión y ejercerla de un modo particular.
- motivaciones personales que llevan a las personas a abordar un proyecto educativo que no es querido ni deseado y el impacto que ello tiene en la construcción de la subjetividad del docente y en la del alumno.

Los componentes que aparecen en el relato y el gráfico indican características ligadas a la desidia, la apatía, el corrimiento de lugar de cuidado y responsabilidad por parte del docente observado en la figura 2. Se observa a la docente realizando la lectura de la revista “gente” y bebiendo un café, parece una postal de una confitería y no de una clase, la respuesta del alumno se construye en el mismo sentido: está durmiendo.

Estas descripciones (escritas y graficadas) son llamativas, reveladoras, denunciadoras por los significados que le atribuyen los alumnos desde sus relatos y porque la mayoría de las experiencias recuperadas se ligan a imágenes negativas. La misma tarea de enseñar está poblada de palabras e imágenes que denuncian situaciones que interpelan la función de la enseñanza entendida como práctica social. También dan cuenta de un desplazamiento del rol docente, tal vez no permanente, pero no por ello menos preocupante, resultante de múltiples factores y atravesamientos, de diferentes cambios y/o demandas de distinto orden, que conforman una situación muy compleja en relación a la institución educativa y a sus actores, principalmente los docentes.

Estos aparecen como atónitos, perplejos, confundidos, sin comprender la realidad, siendo invitados en un escenario y no como uno de los actores centrales, provocando riesgos y anunciando una tensión importante mientras más avanzamos en la comprensión y análisis de la enseñanza. La formación teórica pedagógica y las implicancias para la práctica parecen borradas.

Fragmentación de la función y por lo tanto de la identidad docente, despojadas de ciertas condiciones vinculadas a su capacidad de decidir, elegir y responsabilizarse por la tarea educadora, en un contexto marcado por la interpelación constante de la sociedad, por la pérdida gradual de legitimidad social y del sentido de la labor.

Estas experiencias explicarían los posicionamientos de los alumnos y los elementos con los que definen la función, el rol, de lo que debiera ser un “buen docente” y que referimos en la categoría siguiente.



DOCENTE PROVEEDOR

Esta categoría nos permite aproximarnos a lo que constituyen las imágenes modélicas y modelizantes que tienen los alumnos acerca del buen docente. Denominamos proveedor a este modelo teniendo en cuenta que su significado implica “preparar, reunir lo necesario para un fin; facilitar lo necesario; dar o conferir”.

De aquella aproximación a la biografía escolar de los alumnos como una instancia formativa, aparecen dos órdenes principales en sus experiencias formativas: el que refiere a aspectos pedagógico-didácticos, pero con mayor fuerza y recurrencia, el relacionado con aspectos éticos, afectivos, subjetivos del rol docente.

En cuanto al primero, un buen docente es aquél que explica, transmite, utiliza “buenas metodologías”, el que tiene “didáctica”...

En el segundo, las características de un buen docente se refieren a: la comprensión, la comunicación, el reconocimiento, el respeto por el alumno, la motivación, propiciar un buen clima de clase, el que muestra interés.

Esto tiene una importancia particular por tanto supone un posicionamiento construido o en construcción acerca de cómo se piensa el alumno como docente y por otra parte, brinda elementos que – junto a los que emergieron en las categorías anteriores - interpelan la formación docente que están recibiendo.

Aparece con recurrencia la idea de la transmisión como vertebradora del modelo de docente, ésta puede ser entendida desde un modelo fundado en las pedagogías tradicionales, cuyo eje se centra en el contenido concebido como dato ajeno al alumno, construido y acabado: mientras el docente cumple un rol activo, de transmisión lineal y homogénea, el alumno tiene un rol pasivo, de escucha y ejercitación. Desde las teorías emergentes en cambio, el eje es el educando y sus intereses: la estructura propia del saber pasa a un segundo plano y las acciones del educador se centran, entonces, a disponer las condiciones para que aquél organice sus estructuras o aprenda a investigar la realidad.

Hay claramente una demanda de transmisión por parte del alumno, concepto que ha sido discutido desde distintas posturas, advertimos a partir de esto la necesidad de resignificar y resituar la transmisión desde una postura que trascienda la linealidad, asimetría y rigidez de este proceso en su concepción clásica, pero reconociendo también que ello debe reposicionar el rol del docente como facilitador de la construcción de habilidades, estrategias y operaciones en el alumno en lo cognitivo, afectivo en torno a un conocimiento.



En ese sentido Birgin (2006) acerca de la idea de transmisión, que discute a la tradicional, plantea que somos depositarios y pasadores de un legado, pero el modo de pasarlo tiene que permitir el cuestionamiento de eso que enseñamos o queremos legar, dando lugar a lo nuevo, a que otros lo piensen, lo imaginen y produzcan. Se liga entonces en la tarea de educar la necesidad de pasar un legado dando lugar a la diferencia. La autora se pregunta ¿qué tipo de cuidado es el conocimiento y cómo pensar allí el lugar central que ocupa la transmisión de la cultura?

De Certeau (1995) por su parte, observa dos maneras de entender la transmisión estrechamente ligados entre sí, uno relativo al acto de comunicación de saberes e información y otro que hace referencia a la transmisión de gestos, entendido como práctica no verbal que organiza el espacio discursivo y el texto del pensamiento. Se van construyendo maneras de hacer, sujetos, grupos y prácticas, en las que subyacen representaciones que contribuyen a la conformación de identidades tanto del docente como del alumno, en las que se entrelaza la producción de creencias.

También aparecen de manera constante en las expresiones de los alumnos una apelación desde lo moral y ético de la docencia, remitiéndonos a cierta concepción durkheimiana, en el sentido del ascendiente moral como componente ineludible.

En la articulación de estas dimensiones (pedagógica y subjetiva-afectiva) y de las distintas experiencias formativas del alumno se van configurando los procesos constitutivos de sus identidades.

CONCLUSIONES

El ingreso de los alumnos a la institución formadora viene acompañado de una larga historia de escolarización. Davini (1995) señala que es importante analizar los ámbitos institucionales que “forman” a los docentes, en tanto se constituyen en ambientes de modelación, entre otros aspectos, de las prácticas y del pensamiento de los sujetos en formación.

Esas experiencias previas de los alumnos en las instituciones educativas son significativas por el impacto y las huellas que imprimen en tanto definen, expresan, impulsan regulaciones y prescripciones del ser y del hacer del docente y las resignificaciones, relecturas y posicionamientos de los sujetos a partir de los modos de percibir la docencia y percibirse como docentes



Advertimos que las “marcas” de las experiencias previas de escolaridad en los alumnos están constituidas por aquellas situaciones cargadas de paradojas, ambivalencias e inestabilidad, ausencias, apatías...Predominan las situaciones en las que hay un corrimiento, una dilución del rol docente.

Se van delineando rasgos, modos de comportamientos, valores e ideologías harto complejos, que se inscriben en un entramado particular.

El territorio se presenta entonces desafiante, por las formas, los modos, las condiciones en las que el rol docente debe asumirse, como así también la atención a la diversidad de dimensiones que lo componen, especialmente las que parecen estar más descuidadas: la dimensión subjetiva- afectiva y ética en el ejercicio de la docencia.

Desde las imágenes de los alumnos, se manifiesta la necesidad y el deseo de producirse en una relación de reciprocidad con el docente en la que se recupere la centralidad de aquella dimensión, ésta parece un componente sustantivo en la construcción de la subjetividad. Es por ello que en un contexto de fluidez y desafíos, se trataría de sostener, incentivar, recuperar la ligadura, la cohesión, el encuentro, el diálogo entre el docente y el alumno.

Otras imágenes significativas son las que dan cuenta de la fragmentación, del desdibujamiento, del corrimiento de la función docente, la que aparece despojada de ciertas condiciones vinculadas a la capacidad de decidir, elegir y responsabilizarse por la tarea educadora.

Cabría pensar entonces en relación a esto que emerge como una demanda, que tal como plantea Cornu respecto al papel que le cabe al docente, debiera apelarse a una ética de la responsabilidad. Se trataría de “...prestar atención, tomar conciencia y poner en actas que alguien (...) nos dirige la palabra.(...) ‘Yo’ que habla, que siente, que cuestiona, que reacciona, que piensa” (2006:16)

Ética de la responsabilidad que también interpela a los ámbitos universitarios y a sus docentes en su papel formador, desde dónde se ubica y fundamenta su accionar, el lugar y reconocimiento que le otorga al alumno como un “otro”.

Recuperamos a Nemiña cuando se pregunta acerca de “En qué medida (...) la formación inicial puede generar condiciones, situaciones en que –junto con otros (...)- “resuenen” voces que despierten deseos” (2004: 241) en los destinatarios de la oferta de formación docente. Es decir la responsabilidad institucional y de sus actores en provocar, suscitar y convocar deseos, expectativas, prácticas que potencien una identidad docente que redundará de modo enriquecedor en el sujeto mismo.



La educación es proyecto de desarrollo humano y social por lo que recuperar el sentido de la acción educativa, los motivos que la mueven, tiene proyecciones prácticas importantes que sustentan las prácticas institucionales y pedagógicas.

La ilusión de lo que se hace, el deseo puesto en el hacer son componentes importantes que colorean y apoyan a las intenciones de la acción educadora (TEJEDA, 2007)

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. (2007): Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA. DOCUMENTO DE TRABAJO N° 22. SERIE "DOCUMENTOS DE TRABAJO" ESCUELA DE EDUCACIÓN. Universidad de San Andrés. ISBN 987-98824-0-7
- BIRGIN, A. (2006): La formación de los docentes: interrogantes y desafíos de nuestro tiempo - Ponencia del Congreso "Los significados de la Educación del Siglo XXI" pág 4.
- CORNU, L. (2006): "Moverse en las preguntas" en Educar: figuras y efectos del amor, Frigerio, G y Diker, G. (Compiladoras), Del estante Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- COVADONGA LOPEZ, A (2007): Revista de investigación lingüística, N° 10, pp. 103 - 148 ISSN 1139-1146 Universidad de Murcia.
- DAVINI, M.C. (1995): "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Paidós. Cuestiones de Educación. Argentina.
- DE CERTEAU, M. (1995): "Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción". Universidad Iberoamericana. ITESO. México.
- NEMIÑA, G. (2004): "Los condicionamientos subjetivos en la elección de la carrera docente" en Docentes que hacen investigación educativa, Cardelli, J. y Duhalde, M. (Comp.) UNCo. - Esc. Marina Vilte - CTERA-Miño y Dávila. Rosario, Argentina.
- PODESTÁ, S. (2004): "La práctica docente. Saberes y vivencias". Comunicarte Editorial. Córdoba, Argentina.
- TEJEDA, M. E. (2007): Las prácticas Docentes en una escuela rural. El caso de la Escuela "Sgto. Mario Cisnero" de El Bañado, Dpto. Capayán, Catamarca, Mimeo.