

LOS PROFESORES DE SECUNDARIA EN ESCENARIOS DE TRABAJO. "PUENTES QUE INSPIRAN OTROS PUENTES"

Martha Ardiles*

*"Una invasión de palabras
trata de acorrallar el silencio,
pero, como siempre, fracasa..."*

R. Juarroz

Introducción

Se ha dicho que la búsqueda de metáforas no es sólo una cuestión estética, sino que se trataría más bien de una remodelación continua de nuestro imaginario, en el sentido de dar un papel protagónico a la imaginación en la elaboración de un nuevo conocimiento (Cuadra, 2001).

Pensar en "puentes" que inspiran otros "puentes" en los escenarios de trabajo de los profesores de secundaria es intentar una metáfora, ahí, cuando los modos de actuar y pensar se sienten conmovidos.

Puentes entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, entre la intención y el azar, si bien, iluminan o reafirman una parte y dejan ensombrecida otras, la imagen del puente recupera para este trabajo, una forma de comunicación y de información; una idea de exploración, no para conquistar, sino para dialogar; un ir y venir sobre los mismos pasos; la idea de recuperar la palabra, para poner en "palabras" las voces de los actores.

Así, en este artículo se pretende hacer una aporte sobre el desarrollo de los docentes de media y mostrar cómo se va construyendo la formación de los mismos en escenarios de trabajo, a través de la carrera docente, en contextos tan difíciles como éstos, de preocupación por el destino de las generaciones que nos siguen, de preocupación por las injusticias cometidas.

En este caso los avances tienen que ver con una investigación en curso sobre el desarrollo profesional de los profesores de secundaria, en la ciudad de Córdoba.¹

* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: mardiles@arnet.com.ar

¹ La misma se lleva a cabo en el marco de una tesis de maestría, en la U.N.C. dirigida por la Dra. M.C. Davini.

Algunas cuestiones teórico-metodológicas.

Se entiende aquí al "desarrollo profesional", en un sentido amplio, como lo hace Marcelo (1995), considerando a los profesores como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan por las condiciones internas y externas del centro educativo. "Presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado" (Marcelo, 1995).

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

En este sentido las narraciones de los profesores en estudio -a través de las entrevistas- han aportado sobre su vida personal y profesional, en ellas han hablado de lo que hacen, sienten o sintieron, de lo que les sucedió en determinados escenarios institucionales, y contextos socio-políticos. Las mismas expresan dimensiones emotivas y complejas, motivaciones, deseos y propósitos. Al respecto Bruner ilumina estos conceptos diciendo que: "el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas" (Bruner, 1988: 7).

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

Así, Bolívar ha explicitado que "carrera" tiene una doble cara: objetiva y subjetiva. La primera refiere a las diferentes posiciones que una persona va ocupando en el curso de su vida y desde el ángulo subjetivo refiere a las experiencias individuales al modo cómo la persona cuenta su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y cómo reconstruye su pasado y su futuro con relación al presente (Bolívar, 1999: 79).

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

Por otra parte y con relación a los aspectos metodológicos se puede precisar que la investigación se realiza en el marco de un enfoque cualitativo, y sigue una línea descriptivo-interpretativa de múltiples dimensiones. Se toma a la entrevista biográfico-narrativa como la metodología de base en el marco del enfoque mencionado. El desarrollo de los docentes puede ser expresado por medio de un relato o reconstrucción narrativa de su carrera. Aquí la idea es que las entrevistas inciten a autotematizar "episodios" e "incidentes críticos".

En este trabajo que se ha iniciado en 1999, y aún continúa en su etapa de análisis, se han entrevistado a 12 profesores que trabajan en diferentes escuelas de la ciudad de Córdoba: universitarias, de gestión oficial, privadas: confesionales y no confesionales. Se recupera aquí la idea de encontrar historias en "minúsculas", reflejos de una "vida sencilla", que puedan narrarse en primera persona al estilo de una narración autobiográfica. Se ha puesto el foco no sólo en la vida de la persona, en este caso el profesor, sino también en los escenarios y contextos socio-políticos en los que les ha tocado vivir. La opción por los relatos de vida (entendida como subgénero de las historias de vida) y en este punto el uso de las entrevistas, no anuló el uso de la libreta de campo. Los gestos, expresiones, sugerencias, preguntas, complementan la comunicación con la palabra. Las entrevistas se grabaron y fueron transcritas en registros para su análisis. Mientras tanto se fue realizando el estudio de la información, organizando los temas horizontal y verticalmente hasta encontrar el punto de "saturación por repetitividad de la información". Luego los "indicios" permitieron trabajar en la construcción de los datos.

Si bien el uso de testimonios orales es tan antiguo como la historia misma, en los últimos años se ha acrecentado prestando más atención a los actores anónimos y a zonas más diversificadas del espacio social. Según Dora Schwarstein, 1991, los historiadores norteamericanos fueron los primeros en redescubrir los documentos orales en la Universidad de Columbia en New York, siendo el antecedente más importante el vinculado a las historias de vida inscriptas en la Escuela de Chicago, unido a estudios basados especialmente en personajes anónimos que estaban afectados a situaciones de marginalidad y pobreza. Estas investigaciones luego tuvieron fuerte impacto en Europa, en la década del 70, en Inglaterra primero y luego en Italia y Alemania. La resistencia popular a los regímenes nazi y fascistas fueron sus temas dominantes. En América Latina, México y Brasil inician un importante programa de entrevistas a partir de 1960, con la intención de dar la palabra a los "sin voz". En Argentina el Instituto Di Tella en la

década del 60 recupera el objetivo del rescate testimonial y la constitución de un archivo.

El campo en relación a las entrevistas se ha ampliado y ha sido necesario precisar teóricamente algunas cuestiones. La entrevista es una situación conflictiva en la que se enfrentan dos universos ideológicos. No sólo se informan hechos, sino que la entrevista es básicamente una expresión y representación de la cultura. En este punto no hay solamente narración literal sino también juegos de la memoria, cruces de ideología y deseos inconscientes. La memoria tiene un carácter subjetivo y los entrevistados tienen más una tendencia a interpretar los hechos que a reflejarlos. En este punto el entrevistador tiene un "oído" informado que le permite reconocer y extraer las contradicciones escondidas, indagando la subjetividad de los entrevistados. Se trata de conocer su punto de vista, esperanzas, ilusiones, frustraciones, logros y alegrías. Punto de vista, visión tomada a partir de un punto en el espacio social.

La escuela media, en Córdoba, como escenario de trabajo

La escuela media, contexto de trabajo de los profesores entrevistados, ha vivido en los últimos 30 años un proceso de expansión importante. Sin embargo, en el marco de ese proceso se registran altos índices de repetición y deserción de alumnos, que en su conjunto pusieron en evidencia problemas no resueltos por las reformas actuales.

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

También, diversas investigaciones (Marcelo, 1995), han mostrado que el distanciamiento entre las propuestas oficiales y la cultura profesional de los profesores han creado cierto extrañamiento entre las teorías y las prácticas. Es decir, *"La costumbre de percibir al docente como "el que enseña" obtura la percepción de múltiples dimensiones del aprendizaje del docente en el proceso escolar"* (Davini, 1995:93).

La demanda de profesionales "calificados", en el marco de las transformaciones actuales de la sociedad y del sistema educativo, parecen no tener correlato con las necesidades de la educación formal de nuestro sistema. Esta relación más

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

bien muestra una "pobreza" de respuestas alarmante frente a las necesidades que van emergiendo con más claridad cada día en las instituciones educativas, en este caso de nivel medio. Pareciera haber una dislocación entre la formación de los docentes y las demandas de las escuelas medias, para nuestro caso, en el marco de sus problemas cotidianos. Incluso hay un incremento de ofertas de capacitación fuera y dentro de las escuelas, pero no se ha dado cuenta aún de qué manera se ayuda a los docentes a resolver los problemas tanto cotidianos como de mayor alcance en el marco de sus escenarios de trabajo. "Una vez más la falta de gradualidad y las urgencias en los tiempos, en el marco de la incertidumbre laboral y de exigencias, se conjugan para relativizar los efectos democratizadores de una participación genuina" (Carranza, Kravetz, 1999). Las dificultades persisten y los docentes en el marco de las estructuras existentes van generando otras estructuras a partir de sus acciones, en marcos de inestabilidad y apelando a su reflexividad. (Giddens, 1995).

Quizá lo que hay que resaltar aquí es la falta de investigaciones que den cuenta sobre la relación entre la formación recibida por estos docentes y los saberes y las acciones puestas en juego en el trabajo en las escuelas.

Los relatos de los profesores.

En esta investigación a través de las historias que narran los docentes, pueden advertirse algunos tramos en la carrera profesional que además constituyen espacios de aprendizaje y formación en su trabajo. Estos tramos no son atravesados en el mismo tiempo y espacio por todos los profesores, incluso se crean y recrean según las circunstancias de vida que les ha tocado vivir. Se toma la idea de tramos, como una metáfora espacio-temporal que corresponde a los diversos recorridos realizados en diferentes momentos en el marco de las relaciones sociales en las que participan los profesores. Además se entiende que se ponen en juego relaciones entre, las condiciones objetivas y subjetivas de trabajo, alrededor de las cuales se generan acciones, acontecimientos y decisiones.

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

Sin ánimo de generalizar, pero sí con la intención de descubrir algunas pistas que ayuden en la construcción del desarrollo de los profesores de secundaria, se han advertido algunas cuestiones interesantes para comprender episodios que acontecen en el transcurrir de la vida de los profesores en las escuelas y que se mixturán con las historias profesionales. Estos tramos están pensados alrededor de la idea de extranjeros y nativos y podemos enunciarlos así:

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

- *La transformación del territorio en la morada.*
- *En el territorio, "esplendor" y "una suerte poco anunciada".*

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

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

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

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

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

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

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

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

La transformación del territorio en morada.

Este momento se da cuando los profesores comienzan a acumular horas y simultáneamente comienzan a dejar otros trabajos, tales como el de secretaria de un consultorio, preceptora, vendedora de tarjetas. La acumulación de horas “hasta el cansancio” da el punto de la estabilización en su territorio.

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

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

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

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

Las rupturas y conflictos más importantes tienen que ver con los atravesamientos de las políticas educativas en sus prácticas: el cambio de las materias, su reubicación en el plan, la nueva definición de contenidos. Los conflictos han sido muy marcados en momentos de la reforma, en episodios referidos al cambio de plan de estudios, a las disputas por las horas, al cambio de cursos, a la distribución de nuevas materias, a la organización de los tiempos para preparar proyectos. La configuración de las nuevas orientaciones y la redefinición de nuevos sistemas de evaluación para los alumnos ha provocado diferentes grados de discusión y conflictividad.

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

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

Estas construcciones que los docentes van realizando con y sobre los alumnos van mostrando experiencias complejas que se van redefiniendo casi por rutas paralelas y en desmedro de texturas articuladas. Orfandad y filiación se tensan. Daría la impresión, según las percepciones de los profesores que: docentes y alumnos vivieran proyectos paralelos: los alumnos están en la escuela en medio de "una inmensa soledad" y los profesores "corren detrás de la reforma y de lo académico", es como si ambos colectivos se hubieran acomodado en un lugar, en una posición diferenciados y hubieran fabricado lugares de incomunicación. La incomunicación entre docentes y alumnos, según las representaciones de los profesores, parecieran estar dificultando el conocimiento mutuo, fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es posible que la palabra no se escuche, pero los profesores advierten esos signos, esos gestos que hacen extraño el "entre dos", aquí de docentes y alumnos.

Los profesores ya nativos en su morada encuentran la posibilidad de tejer en el territorio, creando significados y valores compartidos, mediando entre el azar

y las intenciones, entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, entre las creencias, los deseos y las esperanzas.

En el territorio, “esplendor” y “una suerte poco anunciada”.

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

Con relación a las características profesionales podemos decir que en algunos profesores, es posible observar momentos de “esplendor”. A qué se hace referencia con esto? Hay profesores que en este tramo son llamados para “escribir un libro” con relación a su disciplina y que concurren para participar en “la elaboración de los nuevos diseños curriculares de la Provincia”. Otros, acceden a la “coordinación” de equipos al interior de las instituciones, y algunos se capacitan en sus disciplinas haciendo especializaciones, post-grados y maestrías, éstos además, en este juego de estudio y realidad apuestan al porvenir dando otra vuelta al “esplendor”.

Por otra parte, la mayoría, siente que su horizonte se contrae, que no tienen más posibilidades en su carrera que seguir “dictando treinta o cuarenta horas de clase” y les “angustia” esperar el día en que “puedan entregarles una medalla” “en agradecimiento a su trabajo”. Este momento de “autocuestionamiento” puede llamarse: “crónica de una suerte poco anunciada”, de la que se habla poco y produce lo que muchos estudios, tales como los de J. M Esteve (1994), han venido a llamar “el malestar docente”. Una huelga, dice un profesor, “no se hace por cuarenta pesos, se hace porque no hay futuro en la carrera, es poco probable, es difícil que yo haga otra cosa más que dictar clase y tengo cuarenta años”. “El mismo sistema condiciona fuertemente la carrera”.

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

A modo de cierre.

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

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

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

El análisis muestra la necesidad de *"cautivar la imaginación cautiva"*, como dice María Saleme. El análisis de la vida profesional de los profesores ayuda en parte a esclarecer la crisis que en forma recurrente se suscita en la escuela con los alumnos y otros agentes institucionales. Cuando se instrumentan proyectos de cambio en los sistemas educativos, en general, se olvida que las instituciones, los sujetos y las prácticas escolares tienen historias. El silencio sobre las historias que construyen los docentes en el ejercicio de sus prácticas nos ha llevado a perder experiencias significativas en las escuelas y que son necesarias recuperar. Aquí no se trata de si llegó al momento de *"esplendor"*, sino más bien de qué realiza de sí en ese momento y cómo incide esta realización en sus alumnos y en la institución. Porque, quedarían aún por indagar muchas cuestiones, entre ellas, la relación existente entre los aprendizajes de los alumnos, sus dificultades y los tramos, por los que atraviesa el profesor en su carrera.

Si pensamos que estos profesores transitan entre la extranjería y la morada en el territorio y que además viven cotidianamente *"ritos de iniciación"* y que los *"recién llegados"* aprenden con los otros, y parafraseando a Frigerio *"entre dos, siempre entre dos"*, cabría preguntarse, ¿qué los anuda?

Quizá podamos recuperar la imagen de los *"puentes"* y traer a nuestro pensamiento la imagen de las pinturas de Diego Rivera, en ese punto en que casi siempre hay alguien que abraza miles de flores, y entonces volver a preguntarnos: ¿cómo son esos puentes que abrazan sabiduría cautiva, irreplicable en otros contextos? Quizá esos puentes que inventan, prefiguran e imaginan los profesores sean figuras irrepitibles del diálogo, sinónimos de trabajo y responsabilidad, de resistencia al silencio, de apuestas a pensar y hablar, aún cuando todavía el momento de *"esplendor"*, no se haya anunciado o no se vaya a anunciar.

El conocimiento y comprensión de los saberes y de la vida profesional de los docentes es un posible punto de partida para promover acciones de ayuda y

colaboración en problemas de formación. El trabajo de los docentes parece desplegarse en una continuidad de experiencias y saberes, estructurándose y reestructurándose a partir de demandas singulares, formuladas o por construir.

Bibliografía

- Abraham, A.(2000) *El enseñante es también una persona*. Gedisa. Barcelona.
- Davini, M.C. (1995): *La formación docente en cuestión*. Pedagogía y Política. Paidós.
- Bauman, Z.(1995): "Modernidad y Ambivalencia", en Giddens y otros: *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos.
- Biddle, B. Goodson, I.(2000): *La enseñanza y los profesores I*. Paidós.
- Bolívar, A.(1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. FORCE. Granada.
- Bourdieu, P.: (1994) *El sentido práctico*. Taurus.
- Bruner, J.(1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- Connelly, M. Y Clandinin, D. (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros(1995): *Déjame que te cuente*. Laertes. Barcelona.
- Esteve, J. M.(1994): *El malestar docente*. Paidós.
- Giddens, A.(2000): *Modernidad e identidad del yo*. Península. Barcelona.
- Jackson, Ph. (1998): *La vida en las aulas*. Morata.
- Juarroz, R.(2001): *Poesía Vertical*. Emecé. Bs.As.
- Marcelo, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB. Barcelona.
- Yuren Camarena, M.T. (2000): *Formación y puesta a distancia*. Paidós.
- Saleme, M. (1998): "Algunas notas sobre el rol docente". En Frigerio y otros: *Políticas, Instituciones y actores en educación*. Novedades Educativas. Bs. As.
- Schwarstein, D.(1991): "Introducción", en: Moss,W.; Portelli,A.; Frasser, R. y otros: *La historia oral*. CEAL.

Revistas

- Carranza, A. Kravetz, S. y otros (1999): "Descentralización, autonomía y Participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa en la Provincia de Córdoba (1996-1997)". En Revista *Páginas*, Año1, Nº 1. ECE. Narvaja Editor.
- Cuadra, A.(2001):"La invención de Morel. Metáforas, imaginación y virtualidad". En *Acheronta. Revista de Psicoanálisis y Cultura*. Nº13. Santiago de Chile.www.acheronta.org.

Documentos

- Ardiles, M. Biber, G. Calatayud, P. Cuadrado,G. (1997): "Los estudiantes de magisterio como grupo social. El caso Córdoba". Informe de Investigación. SECYT UNC.
- Conferencias:
- Davini, M.C. (2000): "La práctica docente". Conferencia. Encuentro de docentes de la Ciudad de Bs.As.
- Frigerio, G. (2001): "Entre dos". Conferencia. Congreso Internacional de Educación y Salud. Instituto Cabred. Cba.