"REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SOBRE SÍ MISMOS Y SOBRE OTROS ESPECIALISTAS DEL CAMPO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN"

Flora M. Hillert (UBA),aheller@rcc.com.ar

Claudia Loyola (UBA), loyolaclau@yahoo.com.ar

Laura Tarrío (UBA), lgtarrio@2vias.com.ar

Introducción

Esta ponencia presenta algunos resultados del Proyecto de investigación "*Sujetos sociales del campo profesional de la educación: representaciones mutuas e interacción de los especialistas en educación con función docente y no docente"*, radicado en el IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA)

La educación sistemática es una actividad realizada por intelectuales de distinto grado de formación y especialización. En el contexto de las reformas educativas de los 90, las relaciones entre los diversos estratos intelectuales del campo profesional de la educación fueron conflictivas.

Esta investigación tuvo por objeto la reconstrucción de representaciones mutuas de los especialistas en función docente y no docente, como sujetos sociales del campo profesional de la educación.

El universo de análisis abarcó cuatro subgrupos: profesores de enseñanza media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, especialistas, académicos – docentes/investigadores de la Universidad de Buenos Aires - y funcionarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Ministerio Nacional en contacto con la escuela media.

En total se realizaron sesenta entrevistas, y se está procesando la información de modo de reconstruir los cuatro universos de discurso y de significados, y las relaciones entre las representaciones de los tres subgrupos en funciones no docentes con el subgrupo en funciones docentes.

En cada subgrupo se analizaron datos de base o atributos materiales, y atributos simbólicos o imágenes que los sujetos tienen de sí mismos, del otro, e imágenes de los saberes que cada grupo considera que posee y que posee el otro.....

Si bien la investigación tiene su centro en las representaciones mutuas, no desarrollamos aquí la trama de relaciones contextuales que da origen a las representaciones, ni las consecuencias que produce el entrecruzamiento de representaciones sobre y desde los distintos actores, sino que hemos circunscripto el presente trabajo al análisis de entrevistas en profundidad tomadas a quince docentes de enseñanza media, de distintas escuelas públicas de la Ciudad. Esto nos permitirá plantear una somera descripción de la muestra de estos docentes, y avanzar en el análisis de las referencias que ellos realizan sobre los especialistas en educación y más específicamente sobre los licenciados en Ciencias de la Educación.

En esta línea de trabajo retomamos aportes que consideramos ineludibles en relación al vínculo establecido por agentes docente y especialistas como profesionales que disputan posiciones en el campo educativo. Para ello acudimos a conceptos de Tenti Fanfani y especificamos referencias a Bourdieu que el mismo autor propone.

Por otra parte, deslizamos alguna mirada que nos abre preguntas sobre nuestro propio saber, como licenciadas en Educación. Siguiendo el pensamiento de Eliseo Verón cuando plantea "Mi saber está en la palabra de los otros y lo que hay en mi palabra es el saber de los otros"[i]

Cabe precisar la necesaria vigilancia epistemólogica requerida en todo el proceso de investigación, especialmente en este caso, dada la implicación que se pone en juego ya que no sólo abordamos un campo del que formamos parte, sino que consideramos específicamente la percepción que

de nuestro trabajo tienen aquellos actores con los que todos los participantes del equipo de investigación tenemos un contacto asiduo en distintas instancias de nuestro desarrollo profesional.

Notas provenientes de la investigación

En nuestro trabajo de investigación, indagamos las representaciones mutuas de los especialistas en función docente y no docente, como sujetos sociales del campo profesional de la educación.

Las **profesiones**, se definen en función de un campo de saberes teóricos y prácticos especializados que son utilizados o demandados por la sociedad, un conjunto de trabajadores intelectuales se ha formado y perfeccionado para desarrollarlos y transferirlos a través de un extenso proceso de aprendizaje que acredita la posesión de ciertos saberes y aptitudes (Tenti Fanfani, 1996). La profesión se define también por el grado de corporatividad que tienen estos sujetos que pertenecen al mismo ámbito del saber y que tienen poder para decidir sobre el ejercicio y los saberes considerados relevantes. Esta acepción se basa en el concepto de **campo** de Bourdieu (2000) , campo estructurado en el que actúan sectores en lucha por la hegemonía del saber.

En el desarrollo de Bourdieu, la definición de campo debe entenderse de manera relacionada al concepto de habitus. En este sentido, podemos decir que el campo es una red, un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones son definidas objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, cuya posesión determina el ingreso a los beneficios que están en juego en el campo.

Cada campo social (económico, político, intelectual, etc) constituye un espacio dotado de una lógica específica. En cada espacio se desarrollo un juego y por lo tanto una lucha por la dominación en función de los propios intereses.

Las estrategias de los agentes dentro del campo profesional es preciso entenderlas no sólo desde el capital específico, sino también desde la trayectoria, que es el pasado incorporado en cada actor bajo la forma de predisposiciones, estilos, modos de hacer las cosas. En definitiva, el **habitus.**

Piedra angular de la teoría de Bourdieu es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los habitus). Bourdieu toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes, y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan, con los conceptos fundamentales de habitus y campo.

Para analizar el interjuego de posiciones que se despliega ente docentes y especialistas, es menester considerar que *"las posiciones en el interior de los campos están organizadas jerárquicamente, en el sentido de que existen posiciones dominantes y posiciones dominadas."* Existen posiciones de prestigio y poder, y posiciones desprestigiadas o con muy bajo poder. La estructura de poder de un campo profesional constituye el resultado de las luchas y de las relaciones de fuerza en un momento determinado de su evolución histórica.

Las Representaciones Sociales

La noción de Representación Social alude a creencias compartidas por un grupo – es decir, no a cosmovisiones generales sino parciales -, que se pueden diferenciar tanto de la ciencia como de la ideología. Equivalen al pensamiento cotidiano o de sentido común planteado por Gramsci, o a la noción de doxa de Bourdieu.

El estudio de las Representaciones Sociales se ocupa entonces de las creencias cotidianas sobre fenómenos particulares, del sentido común imperante en un determinado campo. Es por eso que su reconstrucción nos presenta arquetipos de sentido común o preconcepciones, nos ofrece el

discurso imperante en un determinado campo, enraizado en la historia colectiva de un grupo, que favorece la reiteración de contenidos y los naturaliza. (Moscovici, citado en Castorina, A et all, 2007: 211)

Esta naturalización oculta la presencia de la ideología, que atraviesa las representaciones sociales velando la dominación.

Sin embargo, las Representaciones Sociales, como doxa o sentido común, incluyen un núcleo de buen sentido.

Los docentes en el estudio realizado

De los cuatro grupos estudiados, describimos a continuación parcialmente los datos de base de los docentes entrevistados, su historia laboral, rasgos de sus condiciones de trabajo y de vida, y algunas de sus representaciones.

Los docentes se diferencian de los especialistas en su fuerte pertenencia a una disciplina, a una función, a la escuela.

Los docentes de enseñanza media difieren en su título habilitante, su nivel de capacitación y continuidad en los estudios.

En casi la totalidad de los casos entrevistados (15 en total), la formación propia supera a la formación de los padres. El nivel socio económico de sus familias de origen es medio, medio bajo y sólo excepcionalmente encontramos un caso que puede identificarse como proveniente de un nivel socio-cultural medio alto –alto.

El rango de edad de la muestra oscila entre entre los 34 y 64 años. Uno de los entrevistados dio una respuesta que puede explicar tal situación:

> *(…) "en este momento uno de los problemas de la docencia es que no hubo recambio generacional. Digamos, debido a los problemas jubilatorios que hubo durante tantos años, el sistema quedó taponado. En este momento la edad promedio de los docentes es muy alta"*

Los rangos de edades y la distribución de los casos entre ellos fueron los siguientes:

Entre 31 y 40: 4 casos

Entre 41 y 50: 4 casos

Entre 51 y 60: 5 casos

Mayor de 60: 2 casos

Al momento de la toma de las entrevistas, la gran mayoría trabaja tiempo completo en la labor docente y lo hace durante muchas horas semanales (hay quienes llegan a las 60 horas de clase).

La trayectoria laboral

En general han realizado otras aproximaciones a la docencia previas a la obtención del título habilitante de profesores (preceptores, maestras, etc) y en varios casos mencionan el acceso al primer trabajo docente estimulados por vínculos personales, de familiares que brindan información, convocan o alientan la incorporación al campo laboral de la docencia en el nivel medio . Una vez graduados, su ingreso al campo laboral específico resulta prácticamente inmediato.

El gusto por la enseñanza es un impulso inicial o un hallazgo fortuito que define la búsqueda de la formación docente como una carrera en la cual persisten, sin mayores cambios a lo largo de su vida profesional.

La mayoría de los docentes de la muestra se mantiene en una misma jurisdicción como único ámbito de inserción laboral. Sólo dos tienen horas cátedra en instituciones en Pcia de Buenos Aires.

Los docentes suelen tener jornadas laborales de 10 a 12 horas de trabajo, cumplidas con regularidad y con una rutina organizada: pueden describir claramente sus días de vida y sus semanas.

Como es lógico, en la categoría que contiene a los docentes más jóvenes, se encuentran aquellos que tienen menos horas en más establecimientos. La antigüedad se torna beneficiosa no solo por el incremento salarial que se va adquiriendo a través de los años, sino también por el acceso a un reacomodamiento de horarios con la concentración de horas en menos establecimientos. Los docentes nóveles requieren mayor tiempo dedicado a los traslados, ya que la dispersión de sus horas es mayor. A su vez, ciertas materias que tienen una mayor presencia en las grillas horarias del nivel medio en los diversos años favorecen ese proceso de concentración del tiempo asignado al trabajo. Por ejemplo, profesores de lengua o matemática tienen mayores posibilidades de concentrar de este modo sus horarios que una docente de música. Como es sabido, la antigüedad a su vez, incide en la estabilidad, y la estabilidad es un requisito para el ascenso y también para beneficios ad hoc, como el acceso a horas institucionales para el desarrollo de proyectos.

> *"Lo que pasa es que, lo que yo veo que está mal es que yo no puedo presentar proyectos porque yo era suplente. Y yo decía, "si no hay ningún proyecto, porque había un montón de gente que era titular que no quería presentar ningún proyecto, que van a hacer?" le digo, "bueno, entonces aceptame un proyecto mío"; "no, no se puede porque vos no sos titular en otra escuela media (…)"*

En esta muestra de docentes quien se alejó por un tiempo prolongado de la tarea docente en la escuela media lo lamenta…

> *"E: ¿Y si volvieras a empezar cambiarías algo de tu historia profesional?*
>
> *D: Quizás me hubiera abocado con más persistencia al tema docente, quizás este espacio que se produce durante el período de la dictadura, yo tendría que haberme quedado vinculado con la docencia, aunque sea con un carguito, aunque sea con unas horas, no haber cortado del todo".*

Permanecer, persistir otorga beneficios de orden material, medibles en términos económicos, y en términos de las condiciones concretas en las que se desarrolla la tarea cotidiana.

> *"... desde el 2000... que tengo 36 hora; si no tuve 18 horas siempre, es decir de mis 26 años, durante 21 estuve 18 horas, porque bueno, había otros docentes que por puntaje vinieron a la escuela, (.....) pero bueno, ya está...después de haber hecho todo ese desparramo, un día la docente que vive acá cerca, dijo "no vengo más al colegio y listo" y yo dije:-¿Viste que había que esperar, no más?"*

En todos los casos expresan un alto nivel de valoración por la continuidad en la formación, ya sea a través de cursos de capacitación, como de la consecución de postítulos o carreras que profundicen su formación inicial.

De 15 casos, 3 son docentes cercanos a la jubilación. En estos casos, se manifiestan con un alto nivel de satisfacción con la trayectoria profesional llevada a cabo. Y tienen perspectivas disímiles en relación a la proyección de la actividad a desempeñar en sus años futuros

Son contados los casos en los cuales la actividad formativa no se visualiza como una aspiración a futuro dado que se prefiere recuperar tiempo de ocio y volcarlo a cuestiones de índole familiar y personal.

Es decir que a una vocación o decisión temprana, sucede una inserción en el campo y una historia profesional con ciertas relativas posibilidades de estabilidad y ascenso, casi prescripta, previsible, sin grandes alteraciones ni sorpresas.

El aula y "la autonomía"

Hay un ámbito en el que los docentes reconocen contundentemente el desarrollo autónomo de su tarea: El aula. Allí mayoritariamente no identifican la incidencia de cuestiones que les implique pérdida de protagonismo en las decisiones que asumen. Para el docente, autonomía es

sinónimo de libertad pedagógica al interior del aula, aquello que pedagógicamente los define en su tarea de enseñar, el territorio en el que se reconocen como soberanos. Parecen encontrar allí un espacio propio en el cual se refugian de los imperativos institucionales y extra institucionales.

Es notorio, que cuando se solicita una circunstancia que afecte sus iniciativas, la respuesta que se reitera en varios casos son las trabas que pueden encontrar ante la propuesta de concretar alguna salida didáctica con los chicos. Cuestiones de índole administrativo parecen interponerse en tales circunstancias, como respuesta a la complejidad que presenta el entorno social externo a la escuela. De todos modos no ponderan como significativos tales obstáculos operativos. (Las entrevistas fueron tomadas entre 2005 y 2006, las circunstancias parecen haber cambiado con las disposiciones de las nuevas autoridades educacionales de la Ciudad)

Aquello que parece alterar su autonomía y poner en jaque su posición allí, son las problemática que devienen de un contexto actual definido como complejo. Son los alumnos, los portadores de problemáticas y disposiciones que trastocan lo requerido por una situación escolar cuyas reglas aparecen tan naturalizadas como neutrales.

El docente y los otros especialistas

La percepción de los docentes acerca de los especialistas no es unívoca, sino heterogénea, comprende matices y diferenciaciones.

Los docentes identifican a "los especialistas" en categorías tales como "capacitadores" y otros que toman decisiones en estratos superiores del sistema y que terminan incidiendo en sus prácticas. Diferencian a los académicos e investigadores de los funcionarios y de los especialistas en temas generales, psicosociales o didácticos.

Suelen apreciar de algunos especialistas en función no docente su conocimiento y pericia en temas generales, y en didácticas especiales.

Perciben a otros especialistas como teorizadores, ocupados en hacer "proyectos grandes" o "programas generales", con desconocimiento de la realidad escolar.

Un análisis aparte merece su apreciación sobre los especialistas en Ciencias de la Educación.

Los docentes atribuyen a los académicos la imposición de modas sociológicas, psicológicas o didácticas.

Y a los especialistas funcionarios, ambición, arribismos, deseo de progreso material desmesurado.

Aún teniendo en cuenta los enunciados de los docentes que descalifican la lógica de construcción de conocimiento que consideran preeminente en el ámbito de los especialistas en educación, hay en ellos fuertes componentes de análisis producidos en otros campos especializados de la educación, que remiten por tanto a otros ámbitos específicos.

Hay docentes que establecen una clara línea divisoria entre los ámbitos de competencia de especialistas no docentes y docentes. Los primeros se ocuparían de enriquecer el estudio teórico sobre el contexto, con un interés centrado en el análisis; y contribuirían a una importante mirada de tipo nuevo. Los segundos, de la práctica del aula. Como se anticipó, los docentes creen que el aula es su territorio propio, el de su especificidad y de su práctica; que los especialistas nunca la viven ni conocen como ellos, y no pueden ni deben aconsejar ni intervenir en el aula.

Los docentes sienten que son quienes ponen cuerpo y voz al territorio de la enseñanza, y deniegan rotundamente legitimidad a los aportes de los especialistas, en tanto no tengan la posibilidad de vincular el saber teórico que sí les reconocen, a las condiciones en las que se desarrollan la práctica. Sólo aquellos especialistas que puedan acreditar la doble pertenencia (tanto a la especialidad como a una inserción escolar concreta y aún más específicamente solicitada en términos del nivel) son aceptados y sus aportes considerados como válidos

> *"Creo que en un especialista en educación tendría que ser una condición sine qua non que pase algunos años por una escuela en la que va a trabajar; si va a ser especialista en escuelas primarias, por escuelas primarias. Si va a ser un especialista en escuelas medias, por medias".*

A ellos se les reconoce, la posibilidad de realizar articulaciones pertinentes, dando indicios claros para la solución de problemas surgidos de la puesta en acto de los dispositivos propuestos .

Que los docentes entreguen simbólicamente a los especialistas las llaves de acceso al campo escolar, depende claramente de la posibilidad de contextualización de los conocimientos que los especialistas construyen. Si no, sus aportes son minimizados o desconsiderados como tales. Se plantean dificultades para pensar los vasos comunicantes entre especialistas y docentes que no respondan al fuerte principio de legitimidad que la vinculación con la práctica representa

Al requerir calificar a los docentes con adjetivos, los docentes ponen en evidencia una autoimagen cargada de rasgos poco positivos, lo que pondría en duda su autoestima:

Los docentes se ven a sí mismos como portadores de esfuerzo, desazón, frustración; se sienten impotentes, desbordados, desgastados, abrumados, aburridos**,** sin saber qué hacer con los chicos y las familias, en medio de problemas que los superan.

Admiten rasgos de competitividad entre colegas, en algunos casos reconocen a compañeros que son *"trepadores, hacen cualquier curso para tener más puntos, para ascender, eso es lo que les importa…"* También rasgos de individualismo profesional y de su tarea.

Sólo en segundo lugar, admiten que muchos docentes tienen un alto compromiso con lo que hacen, vocación y deseos y capacidad de comunicación con jóvenes y adolescentes.

> *"Persistente (.....) lo que pasa es que hay tanta diversidad que te puedo decir uno persistente y otro rendido. Y aparte, por otro lado, te podría decir como satisfecho, o sea satisfecho en el sentido de que tiene satisfacción por lo que hace."*

En el especialista, ven un interés de análisis, mucha diversificación, miradas generalistas, y poca especificación

Entre los rasgos que los cracterizan marcan *"creerse más de lo que son"*.

Y sobre todo,

> *"estar alejados de la realidad, del aula, y cuando digo especialistas son gente que no están en el aula."*
>
> *"Están lejanos de las prácticas. Y creo que tienen con un rasgo común esa cosa teórica, muy de la dirección, de la planificación."*

En los casos en que

> *".... tiene contacto en el aula, que es totalmente distinto y, realmente, son consejos prácticos, (.....) Entonces es alguien que te está ayudando porque sabe más, porque sabe muchísimo más, porque este chico se licenció en la facultad y tiene un conocimiento muy amplio de la didáctica en la matemática, currículum y todo pero además está en la realidad; entonces vos sabés que los problemas de él son los mismos que tenés vos. Entonces el te ayuda con todo lo que sabe pero bajando un poco el nivel de idealización."*

Así como en este caso, también en otros aparecen notas de comunicación o reconocimiento:

> *"un teorizador (...) me decían, no conoce la realidad...pero en realidad, yo mucho material que leí a mi me sirvio."*

Como se sabe, en el pensamiento de sentido común conviven afirmaciones contrapuestas que se yuxtaponen, no se problematizan ni hallan resolución.

Así en estas expresiones coexisten la oposición y el reconocimiento de aportes útiles, sin poder articular críticamente estos elementos diversos.

Sin embargo también aparecen algunos atisbos de elaboración de las contradicciones:

> *"O sea que me parece que el punto está no en que se haya sentado a pensar sino en el puente que hay entre los materiales, las producciones y como nos llega a nosotros los docentes. Me parece que lo que está faltando es eso. "*
>
> *"Tienen una formación muy rica que aporta desde lo teórico y que contribuye a una mirada desde algún tipo de filosofía o teoría o por lo menos algún tipo de análisis nuevo. Me parece que hay cosas muy importantes. Estas miradas que se hacen desde las producciones sociales, de las producciones mediáticas y ponerlas siempre en dialogo con lo que es la educación, me parece que esto es importante. Si en eso se formaron es bueno que lo sigan aportando. Tienen mucho. Es muy rico. (.....) A lo mejor el docente en el aula no tiene esa mirada."*

En otros casos, los docentes condenan claramente algunas "carreras" de funcionarios especializados:

> *"Y… algunos son trepadores, están corriendo por un cargo político."*
>
> *"... me parece que la más importante es ver si el tema educativo pasa por una cuestión de bolsillo o pasa por una cuestión de educación, creo que eso hay que diferenciarlo bien, ningún título docente te va a hacer millonario, si bien hay docentes que se van especializando y ganan muy buen dinero, ninguno de ellos, por lo menos de los que yo conozco, tanto en el nivel universitario como en el nivel secundario, tienen mucho dinero, tiene quizás un pasar más o menos bueno. Habría que diferenciar entre vida buena y vida digna ¿no ? pero bueno, creo que eso es importante...."*

"Entonces bueno, a veces son cuestionados los teóricos de la educación cuando esto tiene una orientación economicista..."

Cuando se requiere al docente que de algún consejo al especialista, aparecen aportes interesantes.

Por supuesto, la primera respuesta que aflora es la necesidad del contacto con el aula, pero además, se sugiere:

"....seguir contextualizando, porque me parece que cuando descontextualiza es cuando menos se comprende."

"Y que se esté capacitando constantemente también....."

y : "Que sea apasionado, que tenga vocación…"

Algunas reflexiones

La división y competencia en el campo profesional de la educación tiene sin duda razones y raíces muy profundas, que incluyen relaciones de dominación en las cuales el saber es utilizado como poder.

Sin embargo, las Representaciones Sociales relevadas nos ofrecen el sentido común imperante, con su núcleo de buen sentido, pero encubren la presencia ideológica, que permanece velada.

La necesidad de ganar a los intelectuales como bloque para la construcción de alternativas educativas populares y progresistas, requiere la construcción de puentes entre distintos estratos de intelectuales, la renovación de su sentido común, el concierto de saberes profesionales.

El habitus, la limitación del horizonte profesional a lo más cercano e inmediato por parte de los docentes, o la superioridad y el paternalismo por parte de los especialistas, no tienen como origen características personales, sino que se generan en condiciones materiales de funcionamiento del campo y de producción de las representaciones, que las fortalecen y reproducen bloqueando las posibilidades de modificación de las mismas.

Al interior del campo profesional, resulta llamativo que los docentes sean colocados como "objetos del trabajo" de los otros especialistas, en la lógica de que ante la adversidad, y a pesar de todo, el docente debe poder optimizar la educación. Al capacitador, al asesor, al especialista curricular, la administración educacional le encomienda la tarea de cambiar al docente. El docente en cambio no tiene por objeto de su tarea cambiar al especialista, sino al niño. En esta lógica jerárquica piramidal de estructuración del campo, difícilmente puedan generarse otro tipo de representaciones.

En las representaciones relevadas aparecen sin embargo núcleos de buen sentido, que coexisten con representaciones hegemónicas que impiden la construcción de los puentes necesarios . Podríamos aventurar que sin cambio en las condiciones de trabajo, sin ruptura con el pensamiento de sentido común, por la vía del espontaneísmo, se perpetuarán la competencia y la incomprensión como ideología dominante.

---

[i] Verón, Eliseo, Efectos de agenda, "¿Quién sabe?" Barcelona, Gedisa, 1999

BIBLIOGRAFÍA

BARCO, S., 1988: "Los saberes del docente: una perspectiva didáctica", en Respuestas a la crisis educativa, Editorial Cántaro, FLACSO / CLACSO, Buenos Aires.

BOURDIEU, P., y M. de SAINT MARTIN, 1975: "Las categorías del juicio profesoral", en Actes des Recherches en Sciences Sociales, Nº3, París. (Traducción: Tenti Fanfani, E.)

BOURDIEU, P., 1981: "Describir y Prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política".(Traducción: Tenti Fanfani, E., Mimeo)

BOURDIEU, P., 2003: "Intelectuales, política y poder", Editorial EUDEBA, Buenos Aires.

CARLINO, F., 1992: "El campo profesional de las Ciencias de la Educación: La disciplina, la formación universitaria, y las prácticas profesionales. El caso de los

graduados recientes de la Universidad de buenos Aires." Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, Mimeo.

CASTORIADIS, C., 1993: "La institución imaginaria de la sociedad", Vol 1 y 2. Tusquets Editores, Buenos Aires.

CASTORINA, J. A et all, 2007: "Cultura y Conocimientos Sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo" Aique educación, Buenos Aires.

CASTORINA, J.A., y KAPLAN, C., 2003: "Representaciones Sociales", Editorial Gedisa, Buenos Aires.

GOMEZ CAMPO, V, TENTI FANFANI, E, (1989): "Universidad y profesiones. Crisis y alternativas", Ed. Miño y Davila, Bs. As.

HELLER, A., 1977: "Sociología de la vida cotidiana". Ediciones Península, Barcelona.

JODELET, D., 1984: "La representación social: fenómeno, concepto y teoría". En Moscovici, S. et all, "Psicología Social", vol 2, Editorial Paidós, Buenos Aires.

MOSCOVICI, S. et all, 1984: , "Psicología Social", vol 2, Editorial Paidós, Buenos Aires

ROSENTHAL, R y JACOBSON, L., 1980: "Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno" Ediciones Marova, Madrid.

ROCKWELL; E., 1992: "La dinámica cultural en la escuela", en Cultura y escuela: reflexión actual en México, Serie Pensar la Cultura, CONACULT, México.

WEBER, M. (1980) *Ciencia y política*. Centro Editor de América Latina, Bs. As.