

Investigación de la práctica docente	Título
Delfino, Diana Andrea - Autor/a; Ruiz, Marisa Viviana - Autor/a; Sierra, Norma Alicia - Autor/a;	Autor(es)
En: KAIROS. Revista de temas sociales Año 19 no. 36. (noviembre 2015). Villa Mercedes : Universidad Nacional de San Luis, 2015.	En:
Villa Mercedes	Lugar
Universidad Nacional de San Luis	Editorial/Editor
2015	Fecha
	Colección
Reflexividad; Práctica educativa; Formación de docentes; Docentes;	Temas
Artículo	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/msei-uns/20160714034954/03-delfino.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial CC BY-NC http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



Investigación de la Práctica Docente ¹

Diana Andrea Delfino²
Marisa Viviana Ruiz³
Norma Alicia Sierra⁴

Recibido: 20/07/2015

Aceptado: 3/09/2015

Resumen

La Práctica Docente nos remite a una actividad compleja que se encuentra sujeta y determinada por el contexto social, histórico e institucional en el que se desarrolla. Sin embargo desde esta múltiple determinación, las prácticas de enseñanza cobran forma de propuesta singular, respuesta a situaciones únicas, ambiguas e inciertas, que el docente concreta en torno a aquello que define su accionar: el conocimiento.

Frente a lo singular que en el quehacer cotidiano se presenta en cada situación áulica, el docente apela al saber de la experiencia. En éste cobra sentido un pasado que incide en el presente y que difícilmente pueda transformarse si no se lo reconoce y problematiza.

En el imaginario circulan planteos que asocian la formación docente con la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas que nos vuelvan competentes para llevar adelante nuestra labor en el microespacio del aula. En el presente, nos aventuramos al desafío de

¹ Este artículo surge al interior de Proyecto de Investigación Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual. PROICO 4-1714. Facultad de Ciencias Humanas UNSL.

² Licenciada en Psicología. Profesora Adjunta. Facultad de Psicología Universidad Nacional de San Luis. Email: ddelfino10@gmail.com

³ Licenciada en Psicología. Profesora Adjunta. Facultad de Psicología Universidad Nacional de San Luis. Email: mvruiz@unsl.edu.ar

⁴ Especialista en Educación Superior. Profesora Adjunta. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Email: norma.alicia.2011@gmail.com

cuestionar y desarmar este imaginario, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan de lado la singularidad.

Teniendo como eje central las prácticas docentes y de la enseñanza en ellas involucradas, nos proponemos reflexionar acerca de los núcleos conceptuales que las circunscriben, con este objetivo centraremos nuestra atención en las prácticas investigativas y las prácticas docentes; las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza; el abordaje de la complejidad y los aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa y la relación dialéctica contenido – método, todos ellos en referencia a los debates acerca de la reflexividad.

Palabras Claves: Práctica Docente. Prácticas de Enseñanza. Reflexividad.

Educational Practice Research

Abstract

Educational practice leads us to a complex activity that is held and determined by the social, historical and institutional contexts in which it develops. However, from this perspective, educational practices take the form of a unique proposal, a response to ambiguous and uncertain situations, which the teaching professionals perform around what defines their actions: knowledge.

In the context of the unique nature of daily tasks conducted in each classroom situation, teachers appeal to learning derived from experience, where a past time takes a meaning, which affects the present, and it can hardly be transformed if it is not recognized and problematized.

In the collective consciousness, some associate teaching training with the incorporation and internalization of rules and practical skills that make us competent to carry out our work in the micro-environment of our classroom. At present, we venture to challenge this idea, moving away from ideal preconfigurations that set aside uniqueness.

With a central focus on teaching and the educational practices involved, we intend to analyse the core concepts that restrict them. To this end, we will focus on research and educational practices; teaching and educational practices; the complexity and the contributions of the socio-

anthropological and narrative perspective, and dialectic relation between content and method, all of which refer to discussions about reflexivity.

Key Words: Educational Practice. Teaching Practice. Reflexivity

Investigación de la Práctica Docente

*“... nunca se sabe a dónde puede llegar una conversación...
uno puede ir a donde no había previsto...
y esa es la maravilla de la conversación...
uno puede llegar a decir lo que no quería decir,
lo que no sabía decir, lo que no podía decir...”*

Jorge Larrosa

Introducción

Hablar de la Práctica Docente nos remite a una actividad compleja que, si bien se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra sujeta y determinada por el contexto social, histórico e institucional en el que se desarrolla. Esto implica reconocer que la realidad del aula sólo puede entenderse en referencia a ese entramado de orden simbólico del que forma parte.

Sin embargo, sujeta desde esta múltiple determinación, las prácticas de enseñanza cobran forma de propuesta singular, respuesta a situaciones únicas, ambiguas e inciertas, que el docente concreta en torno a aquello que define su accionar: el conocimiento. Desentrañarlas para dar cuenta del entramado particular que las caracteriza como prácticas situadas, nos coloca frente a la complejidad de un problema que impulsó al ensayo de múltiples respuestas y pretendidas soluciones, pero que, signadas por la impronta de lo imprevisto, lo impredecible, lo inesperado, se tornan irreductibles a toda posibilidad de certeza y predicción.

Frente a lo singular que en el quehacer cotidiano se presenta en cada situación áulica, el docente apela al saber de la experiencia. En su accionar cobra sentido un pasado que incide en el presente y que difícilmente pueda transformarse si no se lo reconoce y problematiza (Edelstein, 2000). De este modo, el docente actúa utilizando un conocimiento implícito formado por

modelos, esquemas y supuestos que, por su invisibilidad, pueden volverse renuentes al cambio. Sin embargo, este conocimiento puede ser reconstruido mediante la reflexión crítica.

Las prácticas docentes y de la enseñanza en ellas involucradas, expresan intencionalidades que se traducen en el interjuego de decisiones, acciones, efectos y consecuencias. Tomando distancia de prefiguraciones ideales que descuidan las manifestaciones de la singularidad, propios de la racionalidad tecnocrática, la reflexión crítica al hacer explícito lo implícito, permite efectuar interpretaciones de las acciones realizadas mediante un proceso de análisis y búsqueda de alternativas.

La brecha que se abre en el no saber muestra la originalidad de los acontecimientos y nos invita a realizar una pausa, para que en un retorno reflexivo nos aventuremos a emprender un camino caracterizado por dudas y afirmaciones, interrogantes que problematizan certezas y construyen otras nuevas que, aunque siempre provisorias, dan cuenta de la particular relación dialéctica entre la indagación y la práctica. Pensar obstáculos y rupturas, detenciones y acontecimientos de la razón no es algo que se produzca en un soliloquio, supone una tarea conjunta que se da en la relación dialéctica con el otro a fin de que puedan ser significadas y pensadas de otro modo.

Concientes del hecho que es un imposible por estructura, que el lenguaje pueda decirlo todo, cualquier intento de reflexión crítica se trata sólo de una escritura posible. Esta imposibilidad es la que deja abierta la invitación a volver una y otra vez sobre ella para encontrar otros nuevos sentidos. Desde el retorno reflexivo de la experiencia, se trata de ensayar una vuelta al pasado pero para encontrar un futuro, la posibilidad de ser de otro modo, de innovar, de volver la hoja para ensayar otra escritura posible.

Bosquejo de un itinerario

Tal vez, por la influencia aún presente de la racionalidad tecnocrática, en el imaginario circulan planteos que asocian la formación docente con la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas que nos vuelvan competentes para llevar adelante nuestra labor en el microespacio del aula.

En el presente, nos aventuramos al desafío de cuestionar y desarmar este imaginario, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan de lado la singularidad.

La articulación contenido - método, propone dilucidar la compleja relación entre las intenciones, acciones, decisiones y supuestos/racionalidades y, agregaríamos, los efectos que éstos provocan en quienes van dirigidas.

Teniendo como eje central las prácticas docente y de la enseñanza en ellas involucradas, nos proponemos reflexionar acerca de los núcleos conceptuales que las circunscriben, con este objetivo centraremos nuestra atención en las prácticas investigativas y las prácticas docentes; las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza; el abordaje de la complejidad y los aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa y la relación dialéctica contenido - método, todos ellos en referencia a los debates acerca de la reflexividad.

Prácticas Investigativas y Prácticas docentes. Dos prácticas con identidad propia

Al pensar la relación entre la práctica investigativa y la práctica docente y, al mismo tiempo desanudar el enlace que se propicia cuando se habla de la investigación de la propia práctica de enseñanza observamos que no hay postura uniforme y tal vez en el quehacer cotidiano no estén tan claras las diferencias y semejanzas entre ellas y menos aún sus posibles vinculaciones.

En este punto, recurrimos a Achilli (2000) que, ante la multiplicidad de significados que giran en torno de estos conceptos, afirma que por investigación se entiende:

“...al proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso. Al decir sistemático quiero decir de un modo metódico, basado en criterios y reglas que, aunque flexibles, definan las condiciones en que se producen determinados conocimientos. Con el calificativo de riguroso expreso la necesidad de trabajar los problemas de coherencia en el proceso de investigación”
(Pág. 20)

Por otra parte, refiere a la práctica docente como aquella que se construye alrededor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como fundantes del quehacer educativo, aspectos

que suponen determinados procesos de circulación del conocimiento. Finalmente, considera a la práctica pedagógica como aquella que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la particular relación docente – alumno – conocimiento. La práctica docente, aún cuando se constituye a partir de la práctica pedagógica, la trasciende al implicar además, un conjunto de actividades que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Achilli, 2000).

Pareciera quedar claro que el conocimiento se encuentra en el campo de intersección entre la práctica investigativa y la práctica docente. Sin embargo, mientras que en la investigación “se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos dentro de un campo disciplinar”, en la práctica docente el trabajo se centra

“(…) en torno a los criterios de acción pedagógica con los que se pondrá en circulación determinado campo de conocimiento. De ahí que decimos que los objetivos y la lógica que orientan uno y otro quehacer, son diferentes (...) (y) remiten a oficios diferentes” (Achilli, 2000: 26-28).

Al tratarse de oficios diferentes, en uno y en otro caso, se hace frente a situaciones, dificultades y ritmos también diferentes. Se nos presenta entonces un interrogante ¿qué posibilidades se abren en nuestro quehacer cotidiano para que ambas prácticas logren un enriquecimiento mutuo y por lo tanto, no se desvalorice la práctica docente en la complejidad de su especificidad? La respuesta, siempre provisoria, sólo puede ser efecto de un largo proceso de reflexión, estando advertidos de que el peligro es quedarnos en una relación de exterioridad con el conocimiento generado, limitando asimismo la práctica docente a la circulación de un conocimiento que, elaborado por otros, sólo puede ser significado como ajeno.

El análisis de esta relación entre práctica investigativa y práctica docente, nos llevó a pensar en otra posible vinculación que a modo de interrogante se plantea como puntapié inicial: Investigación de la Práctica Docente. Achilli (2000) identifica aquellas investigaciones cuyo objeto de estudio es la práctica docente y cuya producción supone aportes al avance científico con implicancias prácticas / políticas determinadas y aquellas otras más cercanas a las características de un estudio, entendiendo por ello,

“modalidades dirigidas a la objetivación de la cotidianidad escolar. Es decir, ‘investigaciones’ que pretenden o, mejor dicho, ‘estudios’ orientados ‘para’ concretar acciones tendientes a re-pensar / transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar y (...) de la práctica o la formación docente” (pág. 21)

Consideramos que es en este mismo sentido que Edelstein (2000) diferencia la investigación didáctica del análisis didáctico de las prácticas de enseñanza, diferencia que se establece por el propósito y el alcance de la intervención en cada caso. Este último se dirige a operar un cambio a corto plazo y construir alternativas que permitan ensayar respuestas a los problemas detectados. Por su parte, la investigación didáctica regida por una temporalidad diferente, apuesta a una mejora de las prácticas de enseñanza cotidianas pero postergando la intervención hasta lograr un mayor nivel de comprensión.

Hablar de análisis didáctico de las prácticas de enseñanza representa una alternativa de aquellas posiciones que propician la investigación de la propia práctica (Edelstein, 2000). Por lo tanto, el análisis y reflexión de la práctica docente, no implica estrictamente procesos de investigación educativa, aún cuando se requiera para ello una actitud investigativa y se recurra a herramientas conceptuales y técnicas utilizadas en investigación.

De las Prácticas de Enseñanza a las Prácticas Docente.

Al poner nuestra mirada en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza, ubicamos a la enseñanza y a las teorías acerca de esta práctica como objeto de la didáctica.

Pero, ¿qué significa enseñar? Si nos remitimos al origen etimológico, la palabra enseñar, proviene del latín *insignare*. Está compuesto por un prefijo: *in* = en y *signare* de *signum* que significa seña, es decir, marca o indicación. *Insignare* puede aplicarse al acto: señalar hacia. Así, lo que se da en el enseñar es un signo, una señal a ser descifrada.

Entender la enseñanza como una acción que expresamente desea mostrar algo, es concebirla como una actividad intencional, intencionalidad que se encuentra dirigida al logro de aprendizajes en los alumnos. Ahora bien, aprender del latín *adprehendere*, compuesto por el prefijo *ad* que significa hacia y el verbo *prehendere*, puede ser entendido como atrapar, agarrar.

Al igual que en el enseñar, el aprender supone una acción y por lo tanto, no pueden sino estar encarnadas en un sujeto que la sustenta: uno señala como valioso algo, un objeto que, otro atrapa, se encuentra en juego la triada: docente, alumno, conocimiento.

En esta intencionalidad, a la que referíamos, el docente es el que imprime cierta racionalidad al decidir qué mostrar y de qué modo hacerlo. Al mismo tiempo, la enseñanza implica un proceso de intervención, un venir “entre” los alumnos y el conocimiento, entendiendo este último como aquello que da sentido y significado a la relación. Por lo tanto, la enseñanza, será una actividad condicionada por las propiedades constitutivas del conocimiento a enseñar y las características de los sujetos aprendientes.

Pero, si bien “... enseñar no existe sin aprender y viceversa...” (Freire, 1999), o en palabras de Alicia Fernández (2007), “*el concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el sujeto enseñante, (y éstas) son dos posiciones subjetivas (...)*”, la relación sujeto enseñante – sujeto aprendiente no es una relación biunívoca y lineal, no existe una relación de causalidad entre enseñanza y aprendizaje. Para Festermarcher (1989, citado por Edelstein, 2008), entre ellos existiría más bien, una relación ontológica, es decir, “la idea de enseñanza depende, para existir, de la idea de aprendizaje como posibilidad”.

La enseñanza supone entonces, el encuentro de sujetos entre sí y con un campo de conocimiento específico. Esta situación es inicialmente asimétrica lo que indica que la posición que ocupan los sujetos en relación al conocimiento es diferente. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza, se parte de una primera situación de asimetría, temporal – provisoria, donde uno de los sujetos posee el conocimiento y el otro carece de él. Pero por ser temporal y provisoria, es que Edward y Mercer (1988, citado por Edelstein, 2008) afirman: “*(...) este acto consiste en que dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una*”.

Por lo tanto, la posición de cada uno de los elementos que conforman la triada educativa: docente, alumno, conocimiento, determina la posición de los demás y desencadena modos de relación posibles (Guyot, 2011).

Para que alguien ocupe el lugar del docente, otro tiene que posicionarlo como tal. En un espacio social compartido, tanto alumnos como docentes necesitan de la confirmación o reconocimiento por parte del otro. Nietzsche (1883-1885), dice: “*(...) Un día Zarathustra se*

levant  y le dijo al sol:  qu  sería de ti, si no existieran aquellos a los que ilumin is? (...)", de la misma manera podemos preguntarnos  qu  sería de los docentes si no existieran los alumnos?

Pero esta posición singular de uno y otro está definida por la particular relación que cada uno establece con el conocimiento. En relación a ello, Jakcson (1992) afirma:

"... soy un maestro sólo en la mente de alguien que cree que yo podría enseñarle algo que no sabe. Pero como yo no poseo el conocimiento que esa persona anhela, enseñar consiste en seguir generando el deseo de conocimiento".

El alumno presume en el docente un saber que él no posee, posición de asimetría a la que referimos. Por lo tanto, sólo cuando el docente es reconocido por el alumno como Sujeto Supuesto Saber, éste podrá operar como enseñante. Situación ésta, que nos remite nuevamente a Nietzsche (1883-1885), cuando en "Así habló Zarathustra" expresa:

" Ahora yo me voy solo, discípulos m os!  tambi n vosotros os vais ahora solos!, así lo quiero yo (...) Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo (...) Ahora os ordeno que os perd is a mí y os encontr is a vosotros; y sólo cuando todos hayáis renegado de mí, volver  entre vosotros (...)".

Enfoque antropológico: Una alternativa ante la complejidad

Abordar la complejidad y problematicidad de estas prácticas, profundizar en su conocimiento, se constituye en un desafío de orden teórico y metodológico que requiere ampliar los registros que sobre ellas se realizan. Reconocer sus múltiples atravesamientos nos conduce a la incorporación de los aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa en investigación educativa.

Esta perspectiva introduce una ruptura con posturas que, desde una visión homogeneizadora y universalizante, priorizan la mirada del aula en términos de desviación o ausencia de la norma, abordaje que, por otra parte, no posibilita reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. En este sentido el enfoque

socioantropológico, a través de un trabajo artesanal, se propone rescatar las realidades singulares y no quedar referenciados a atributos formales o a ideales prefigurados.

Este enfoque nos invita a suspender los juicios, a atender la singularidad revalorizando la diversidad –lo que nos lleva a hablar de las prácticas de la enseñanza y no de la práctica-. Así, no se trata de realizar generalizaciones sino preservar diferencias y descubrir recurrencias; con este objetivo y frente a la complejidad de elementos presentes en las prácticas de la enseñanza, el constructivismo indiciario se nos ofrece como método adecuado para aproximarnos a ellas. Supone recuperar

“(...) lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales. Aspectos que sólo es posible identificar a partir de indicios que es necesario descifrar” (Edelstein, G., 2002: 479)

La búsqueda de indicios recurrentes y singulares, como pistas para el análisis interpretativo, da lugar a la posibilidad de conjeturar, desde ciertas vinculaciones conceptuales, la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios, ocultos o no manifiestos de la práctica de enseñanza (Achilli, 1990).

En este punto, volvemos a hacer hincapié en la actitud investigativa, sin necesidad, tal como lo planteáramos, de hacer estrictamente investigación educativa. Es en este sentido que recuperamos el origen etimológico de la palabra investigar –del latín in: en y vestigare que significa hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios–, en tanto en él se nos hace posible rastrear el valor dado a la búsqueda de indicios para descubrir, develar lo oculto en una realidad que se manifiesta.

Así, es que esta búsqueda puede concretarse

“(...) utilizando las herramientas conceptuales y técnicas de la investigación al momento de recoger la información a través del análisis documental y la producción escrita, la observación, las entrevistas individuales y colectivas... que se constituyen en plataforma para la generación de categorías analíticas” (Edelstein, G., 2000 : 5)

En esta perspectiva de análisis quien actúa desde el lugar de indagación lo hace desde sus marcos interpretativos, lo que hace imprescindible adoptar una actitud de permanente vigilancia sobre los propios sentidos, es decir, ser conciente que la realidad puede ser vista desde diferentes ópticas.

En este sentido Bachelard se refiere a un sujeto vigilante de sí, que no tiene acceso a una certidumbre originaria de lo verdadero, podríamos pensar entonces, que entiende de la existencia de un sujeto dividido.

A modo de conclusión

La experiencia reflexiva en la que nos aventuramos a transitar en nuestra tarea cotidiana puede llevarnos a dar forma a aquello que en un principio se nos presenta como informe, hechos, detalles discontinuos pueden entrelazarse entre un antes y un después.

Con “paciente impaciencia”, al decir de Freire (1998), nos obliga a interpelar nuestro quehacer cotidiano habilitando a la construcción de nuevos sentidos, pero al mismo tiempo, nuevos interrogantes. Bajo la impronta de la enseñanza tradicional, se emprende la búsqueda de un conocimiento que permita responder a todos los interrogantes y con ella taponar el vacío de lo real. En este sentido consideramos que el riesgo del docente es responder a esta demanda. En su lugar sostenemos que, en una actitud de constante vigilancia de sí, se haría posible presentar la inexistencia del todo, del conocimiento acabado. Desde esta postura la práctica docente conlleva la difícil tarea de soportar la tensión entre el deseo de saber y la falta, lo que implica poder sostenerla a sabiendas que siempre estará cercenada de poder decirlo todo.

La experiencia como acontecimiento, “la posibilidad que algo nos pase” (Larrosa, 1995) sólo es factible en la medida que podamos detenernos a pensar, a escuchar, a sentir, a mirar, a compartir, a conversar, deteniendo el juicio, apelando a la paciencia, dándonos un tiempo y un espacio.

Bibliografía

- Achilli, E. (1990) Antropología e Investigación Educacional. Aproximación a un Enfoque Constructivista Indiciario. CRICSO. Facultad de Humanidades y Arte. Rosario.
- Achilli, E. (2000) Investigación y Formación Docente. Labore Editor. Rosario. Argentina.
- Bordieu, P. (1995) Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. Grijalbo. México. DF
- Cifaly, M. (2005) *"Enfoque clínico, formación y escritura"* en: Paquay, L. y otros. La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias. FCE. México
- Edelstein, G. (2000) El Análisis Didáctico de las Prácticas de Enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En Revista I.I.C.E. Año IX. Nº 17. Córdoba.
- Edelstein, G. (2005) *"Enseñanza, Políticas de Escolarización y Construcción Didáctica"* en Frigerio, G. y otro Educar: Ese Acto Político. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Edelstein, G.; Salit, C. y otros (2008) "Módulo 2. Práctica docente" Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. UNLA. Bs. As.
- Edwards, V. "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Mimeo. "Desarrollo de la comprensión en el aula". Morata. Barcelona.
- Guyot, V. (2011) Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación – Investigación – Subjetividad. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Jakcson, Ph. (1992) La Vida en las Aulas. Morata. Madrid.
- Larrosa, J. (1995) Escuela, Poder y Subjetividad. Ediciones de La Pipeta. Madrid.
- Larrosa, J. y otros (1995) Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación. Laertes. Barcelona.
- Nietzsche, F. (1883 y 1885) Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie (título original en alemán: Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Alianza Editorial.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 36. Noviembre de 2015

- Remedi, E., Furlan y otros (1987) "La identidad de una actividad: ser maestro". DIE. CIEA. IPN.
México