

De la reconstrucción del saber y el hacer docente¹

Mtra. Lic. Silvana Arbelo Hernández²

Mtra. Lic. Soledad Rodríguez Morena³

El presente artículo tiene por objetivo reflexionar sobre el saber y el hacer docente, revisando las características de las instituciones, el papel del conflicto en ellas, la compleja tarea de los docentes en la actualidad, asumiendo la diversidad presente en las aulas, y la producción de saber a partir de las experiencias pedagógicas. Tras revisar y analizar esa producción se concluye planteando la necesidad de crear espacios colectivos en los que sea posible compartir experiencias educativas, propiciando encuentros entre “saberes, haceres y docentes” (Alliaud, 2011), de manera de integrar el hacer y el pensar.

Acerca de las instituciones

Las instituciones no constituyen realidades acabadas, por el contrario, podríamos definir las como *constructos*. Somos los miembros de las instituciones, los actores, quienes las construimos a diario; todos tenemos una cuota de poder, un margen de libertad (mayor o menor), un potencial de transformación, como también de conservación. En este sentido, como plantean Frigerio y Poggi (1992), las instituciones constituyen “[...] un proceso dinámico en permanente reestructuración. En efecto, si

¹ Artículo publicado originalmente en la *Revista Quehacer Educativo* N° 130, abril 2015, pp.96-104. Montevideo: FUM-TEP.

² Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR). Docente de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente (CFE). Integrante del equipo de la Línea de Investigación “Pedagogía Social y escuela”, radicada en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (FHCE, UdelaR).

³ Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR). Docente de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente y de Investigación Educativa (CFE). Integrante del equipo de la Línea de Investigación “Pedagogía Social y escuela”, radicada en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (FHCE, UdelaR).

bien las instituciones se nos aparecen como 'construcciones' terminadas, en la realidad los actores que las habitan efectúan un trabajo cotidiano de de-construcción y re-construcción" (p.24). Cabe señalar que el proceso de re-estructuración es propio de las *instituciones de existencia* (Enríquez, citado por Garay, 1998), estas se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde se inscriben.

El conflicto es inherente al funcionamiento de dichas instituciones, es parte de su dinámica. De acuerdo con Lucía Garay (1998), este constituye un trasfondo permanente de las instituciones, es fuente de dificultades y sufrimientos, pero también fuente de cuestionamiento, movilización de lo instituido por lo instituyente, descubrimiento de nuevas formas y de nuevas matrices en las que los intersticios como puntos de articulación y "centros de irradiación innovadora" (Frigerio, 1991) juegan un papel fundamental.

En este marco, es fundamental apostar a la elaboración y resolución de los conflictos, analizando los procesos en los cuales estos se construyen, planteándolos, negociando y tomando decisiones consensuadas, según el contexto. Del análisis y de la reflexión acerca de cómo fueron abordados, es posible construir situaciones de aprendizaje institucional (Garay, 1998).

Desde una perspectiva crítica, el conflicto es inherente a la realidad, contradictoria, compleja y dinámica. Por tanto, debemos visualizarlo como lo que acontece y con lo que se debe lidiar porque es propio de la tarea del docente y de la institución escolar. Este enfoque sustenta una visión del conflicto como algo natural, existente en todo tipo de organizaciones y en la vida misma, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social (Barila y Cuevas, 2007). En este sentido, como afirma Galtung (1981): "El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana" (citado por Barila y Cuevas, 2007, p. 40). Es necesario atreverse a ver los conflictos como oportunidades, como promotores de cambios y transformaciones, como gérmenes o indicios de nuevas alternativas. Para ello es necesario reconstruir los colectivos y la comunicación, promoviendo una relación de horizontalidad entre los actores educativos.

La realidad nos interpela, nos convoca

Hoy en día quienes somos partícipes de las instituciones debemos tener en cuenta una nueva forma de percibir el tiempo, la incertidumbre, la mutabilidad de los lazos sociales, y una gran influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (Vezub y Alliaud, 2012).

Ser docente hoy no es tarea sencilla. Las instituciones están en declive, se resquebrajan, se agrietan, lo que antes podía asegurar la escuela, en la actualidad se debe “construir”. En palabras de Vezub y Alliaud:

Hasta no hace tanto, la autoridad pedagógica era inherente al rol, al cargo: por el solo hecho de ocupar “el lugar de” (maestro o profesor) se era reconocido, respetado, escuchado, admirado. Actualmente, para poder enseñar, maestros y profesores tienen que construir (con los otros) las condiciones que ya no están dadas automáticamente ni legitimadas trascendentalmente y más allá de ellos [...].

[...] en la actualidad el peso por la construcción de pautas y la responsabilidad ante el fracaso recae en el individuo. La tarea de los docentes para establecer esas normas, dar forma y sentido a la experiencia escolar, resulta ardua, por momentos agobia, al estar desprovistos de la autoridad que antes otorgaban el sistema y el programa institucional (2012, p. 15).

El modo en que los niños y adolescentes transitan su vida ha repercutido significativamente en la representación que tenemos del docente y su función. De acuerdo con Corea (citada por Vezub y Alliaud, 2012) nos enfrentamos a una “destitución del código” y esto hace imposible la comunicación pedagógica puesto que las instituciones presentan carencias a la hora de construir reglas y lugares de enunciación.

El saber hacer y la producción de saber

En medio de este contexto tan complejo debemos hacer referencia a un hacer docente también debilitado. Es menester resaltar el hecho de que maestros y profesores no hemos sido preparados para afrontar estas nuevas escenas, propias de la modernidad líquida, al decir de Bauman. “Nadie los ha enseñado a enseñar. La

formación docente da cuenta de una carencia que hoy más que nunca se hace visible, nadie se ocupa de ese saber hacer” (Alliaud, 2011). La lógica aplicacionista no puede hoy regir los nuevos escenarios, por lo cual, es imprescindible recuperar el valor de la experiencia y permitirse crear.

En este sentido, es fundamental combatir resistencias, poder reconocerlas, significarlas, hacerlas inteligibles, para a partir de allí comenzar a cambiar nuestras prácticas. Cobra aquí un lugar central la reflexión, puesto que para modificar, es preciso convertirse en “practicante reflexivo” y aceptar formar parte del problema (Perrenoud, 2007). En el proceso de reconstrucción de la identidad docente tienen un valor trascendental la comunicación de lo vivenciado, el compartir experiencias, hacerlas públicas, de forma tal que el espacio colectivo sea un espacio de crecimiento, producción, invención y reflexión constante.

Lo que queremos destacar aquí es la importancia que cobra el ejercicio de la “competencia clínica”, en contraposición al mero ejercicio del reconocimiento de casos y la formulación de una simple respuesta ortodoxa (Perrenoud, 2007). Esta *escritura clínica* permite reflexionar sobre la práctica, revisarla, objetivarla, historizarla, confrontarla con la teoría. En palabras de Perrenoud:

Es necesario construir tanto el problema como la solución, es decir, reflexionar, invertir todos los datos en todos los sentidos, ampliarlos, esbozar hipótesis y ponerlas a prueba con el pensamiento, en un “mundo virtual” en el que todo es reversible. Ese proceso ilustra lo que Schön denomina una conversación reflexiva con la situación (2007: 111).

De acuerdo con lo expuesto, consideramos que es fundamental reconstruir dispositivos pedagógicos que nos permitan acompasar estos cambios y poner en marcha nuevos andamiajes para la actual situación. Proponemos aquí algunos instrumentos y métodos que resultan compatibles con lo planteado anteriormente. Basándonos en Alliaud (2004), consideramos que pueden ser de utilidad las autobiografías (como instrumentos) y la perspectiva biográfico-narrativa (como método) a la hora de repensar y/o reconstruir las prácticas pedagógicas.

Respecto de las primeras, la autora afirma: “Las autobiografías expresan algo más que hechos, acontecimientos o descripciones de la vida. Otorgan sentido. Constituyen formas de expresión y creación de sujetos, social e históricamente situados” (Alliaud, 2004, p. 5). El objetivo de estas es poner sobre el tapete lo que cada uno vivió, o sintió, reconstruyendo o resignificando las experiencias, a fin de que se conviertan en insumos, cimientos a partir de los cuales proyectarse. Como complemento de aquellas, las narrativas cobran relevancia puesto que permiten no solo revivir determinadas experiencias, historias, anécdotas, sino que, además, constituyen terreno fértil para analizar, revisar y transformar las prácticas educativas.

[...] las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (McEwan y Egan citados por Suárez, Ochoa y Dávila, 2003: 7).

Así pues, al intentar reivindicar el valor de las experiencias vividas, se revisa, cuestiona, resignifica y construye el oficio de enseñar, al tiempo que se fortalece la identidad docente y se aumenta la potencia de actuar. En palabras de Cullen (2009): “Aumentar la potencia de actuar necesita construir relatos, donde no importa que sean grandes o pequeños, importa que sean narraciones abiertas a nuevas significaciones, a lo que nos trae sentidos alternativos desde el pasado o desde el futuro” (p. 44).

Al socializar el hacer se forjan los cimientos de una nueva forma de “ser docente”. Lo público pretende dar cuenta de la construcción de espacios donde circule el saber, donde los docentes seamos productores y constructores de una identidad empoderada.

La investigación biográfica y narrativa en educación se inscribe dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. Bolívar (2002)

señala que esta comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Constituye un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos.

De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002, p. 4).

De esta forma, es pertinente echar luz sobre aquellas experiencias que muchas veces desestabilizan ese hacer docente y que pueden convertirse en insumos para analizar, desarrollar estrategias de intervención, reflexionar y producir saber. Nos referimos a los incidentes críticos. Estos son sucesos acotados en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del docente, desestabilizan su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no alcanza con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional (Monereo, 2010).

El análisis de incidentes críticos nos permite reflexionar colectivamente sobre nuestras prácticas y, de esta manera, habilita la autocrítica y la creación de espacios donde se tome la palabra. En este marco, es conveniente revisar, cuestionar y/o debatir sobre nuestras formas de actuar en el aula, dejándonos interpelar por la diversidad presente en el centro escolar, en los complejos escenarios actuales. En tal sentido, podemos afirmar, de acuerdo con Agüero, que la diversidad responde a la idea de que todos los seres humanos son diferentes, y dichas diferencias, lejos de imponer grados de jerarquía, se constituyen como elementos enriquecedores del mundo, es decir, donde todos tienen algo que aportar al entorno (Agüero, 2007).

De este modo, es posible construir conjuntamente espacios de aprendizaje, crecimiento y enriquecimiento profesional. Como plantea Paulo Freire:

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. (1994, p. 116).

En este contexto, nos atrevemos a plantear la necesidad de repensar los formatos pedagógicos actuales, nos animamos a especular e imaginar nuevas formas de lo escolar, nuevas organizaciones, dispositivos pedagógicos diferentes, alternativos, nuevas relaciones entre los actores educativos, dado que, según Ibáñez (1997): “Cuando algo es necesario e imposible (con las actuales reglas del juego) hay que cambiar las reglas del juego”. (p.35). Estamos convencidos de que cabe la posibilidad de la “invención”, es decir, la posibilidad de construir o reconstruir nuevas formas de pensar, sentir y actuar. De acuerdo con Duschatzky y Corea (2002), la modalidad de la invención da cuenta de la producción de nuevos recursos para habitar la situación. Se trata de hacer algo con lo que se nos presenta; generar intersticios, aberturas que trasciendan la imposibilidad, crear nuevos posibles. En este proceso de búsqueda y construcción el docente:

[...] tendrá que ajustar sus estrategias didácticas y generar los escenarios propicios para que se logre cierta proporcionalidad lógica entre: la complejidad de los contenidos, los propósitos y las estrategias didácticas; y las posibilidades de aprender de cada alumno en el marco de un contexto específico (Boggino, 2008, p. 63).

Este escenario incierto y complejo nos conduce, por tanto, a la creatividad. Deseamos “ampliar lo pensable”, “abrir la brecha entre la conciencia real y la conciencia posible” porque las viejas teorías han llegado al límite, ya no logran aprehender ni explicar la realidad en la que vivimos: “los niños son otros niños y nosotros somos otros grandes, el mundo es otro mundo” (Frigerio, 2007, p. 27). Intentamos des-internalizar, desnaturalizar el discurso hegemónico a los efectos de pensar las prácticas educativas actuales desde otro lugar.

Confiamos en que podemos erigir nuevos escenarios donde, como plantea Cullen (2009), la toma de la palabra y el cuidado de la subjetividad constituyan metas

primordiales, donde se pueda aumentar la *potencia de actuar* del docente y dicha profesión se transforme en una *experticia en alternativas*.

Construir una pedagogía de proyecto

Es necesario emprender nuestra tarea en pos de un cambio significativo, donde resignifiquemos el conflicto, donde prime la reflexión, el intercambio, el trabajo colaborativo y por sobre todo, la convicción de que la diversidad presente en las aulas constituye un elemento sumamente valioso, haciéndole lugar a la diferencia como parte ineludible de la experiencia humana (Dussel, 2009). En este camino no debemos perder de vista la enseñanza y la construcción de aquello que se encuentra desdibujado. El rol fundamental del docente debe ser el de transmitir conocimientos socialmente valiosos, generar la apropiación y producción de conocimientos, y despertar en el educando el deseo de saber, el deseo de aprender. Como afirman Alliaud y Antelo (2009): “Enseñar es difícil, es complejo, es dinámico, es cambiante, es relativo... es tanto que nunca alcanza” (p.15).

Así pues, debemos ser conscientes de la magnitud de dicha empresa, y más allá de su amplitud, debemos procurar forjar la autoridad diariamente, como forma de preservar y dar centralidad al acto de enseñar. Para esto, se requieren recursos y destrezas que permitan el control dentro de organizaciones cada vez más complejas.

En esta misma línea de pensamiento, consideramos que otro pilar a tener en cuenta, inseparable de la autoridad, es la construcción de la disciplina. De acuerdo con Meirieu (2009) esta hace referencia a las condiciones de trabajo que podemos instaurar en el aula y que hacen posible la transmisión.

En la actualidad es imprescindible estructurar el espacio escolar como un verdadero ámbito de trabajo. Como afirma Meirieu (2009), el alumno “zapea”; reproduce en el ámbito educativo la misma actitud que tiene frente al televisor, por lo cual la atención “tambalea”. En este marco es fundamental: “[...] preparar minuciosamente el trabajo, cuidar el entorno, mantenerse firme con las consignas, encontrar la manera de que cada cual tenga su sitio en la empresa colectiva”. (Meirieu, 2009, pp. 85-86).

Deseo de saber, deseo de aprender

No podemos olvidar la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en su conjunto en la implementación de unos tiempos y unos formatos pedagógicos diferentes o innovadores, teniendo en cuenta que cada sujeto es único e irrepetible. En este sentido, “la escuela debería apuntar a otra construcción de lo público, más perdurable, más generosa, y más democrática” (Dussel, 2009, p. 70), promoviendo el deseo de saber, el deseo de aprender en cada uno de los educandos. Al respecto, compartimos el planteo de Meirieu:

Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo. El enseñante no puede desear en lugar del alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo. Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir. Y pienso que corresponde a la escuela reflexionar seriamente sobre esta responsabilidad. No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables (2007, pp.44-45).

En concordancia con este planteo es imprescindible repensar el hecho de que al intentar generar ese deseo de aprender, los docentes no debemos motivar, sino propiciar un espacio favorable para que el alumno se *movilice*. Como plantea Charlot (2008), el alumno debe ser activo en la apropiación del conocimiento, llevando a cabo una actividad intelectual eficaz. Dicho cometido podrá lograrse siempre que su proyecto tenga sentido, es decir, que su aprendizaje responda a su deseo, que haya una *movilización* del propio sujeto.

Recuperar las experiencias. ¿Para qué?

Andrea Alliaud (2011) sugiere una propuesta formativa que genere espacios colectivos en los que sea posible compartir experiencias pedagógicas, a través de narraciones y relatos, propiciando así encuentros entre “saberes, haceres y docentes”.

Propone una alternativa que rompe con la lógica aplicacionista del conocimiento, integrando el hacer y el pensar en la intervención, entendida esta como “creación, prueba, ensayo y experimentación”. En este marco, la autora destaca la necesidad de que los saberes producidos por los docentes en las situaciones que protagonizan, valiosos y subjetivos, no queden “envasados” en quienes los producen, sino, por el contrario, que sean objetivados, recuperados y compartidos con la comunidad educativa, rescatando su potencial para la intervención, haciéndolos, de esta manera, públicamente disponibles y utilizables.

Debemos hacer hincapié, indefectiblemente, en lo que respecta a la transformación de las instituciones en espacios donde circule el saber, **donde todos podamos aprender**. En este sentido, apuntamos a:

- Recuperar los saberes prácticos, experienciales, narrativos, a fin de utilizarlos como insumos en la producción de saberes pedagógicos, para reflexionar y transformar, alejándose de aquellos conceptos “sin vida” o de las “vivencias sin concepto” (Milicic y Arón, 1999).
- Recopilar dichos saberes para poder comunicarlos, realizar una lectura de esa realidad, conectarse con las propias vivencias, y ser capaces de analizarlas desde la objetividad.
- Generar espacios para la participación, la reflexión y el diálogo.
- Incitar al desarrollo profesional docente, “la docencia es una construcción a largo plazo que debe renovarse a partir de los cambios y desafíos que plantea la escolarización en cada momento” (Vezub y Alliaud, 2012, p.14).
- Confiar en una cultura colaborativa y de acompañamiento.
- Reconocer que la escuela no es la única entidad que educa, ya que también cobra presencia la comunidad, los grupos de pares, las nuevas tecnologías, los modelos de familias...
- Orientar la enseñanza y el aprendizaje desde la integralidad del ser humano.

Reflexiones finales

[...] el desprendimiento es el único momento de libertad. Entonces, el fin vuelve a ser el comienzo y la vida tiene la última palabra. En una aldea africana, cuando un narrador llega al final de su cuento, apoya la palma de la mano en el suelo y dice: “pongo mi palabra aquí” y agrega: “para que alguien pueda tomarla algún otro día” (Brook citado por Duschatzky, 2008, p. 115).

Como constructos, las instituciones, además de mantener cierta estabilidad, encierran un potencial de transformación; depende de los sujetos saber aprovechar los conflictos como oportunidades para propiciar la transformación.

En la actualidad, las instituciones se resquebrajan, y en este marco, la escuela se encuentra sobredemandada y subdotada (Tenti, 2009). Los docentes no escapan a esta realidad, el oficio se ve debilitado, y lo que antes era garantizado por la institución, en la actualidad se debe construir. La lógica aplicacionista no encuentra cabida en los nuevos escenarios educativos, por lo cual, es primordial recuperar el valor de la experiencia, imaginar, probar, ensayar, experimentar, crear.

En este contexto, cobra un rol fundamental la reflexión a los efectos de hacer inteligibles las resistencias, en tal sentido, los docentes debemos convertirnos en practicantes reflexivos y aceptar formar parte del problema (Perrenoud, 2007). Se hace imprescindible comenzar a pensar en dispositivos que posibiliten el análisis, la confrontación y la reconstrucción de las prácticas educativas (autobiografías y narrativas), donde el saber hacer ocupe un lugar central y se constituya como potencial transformador.

Repensar los formatos pedagógicos supone cambiar las reglas de juego para hacer frente a los cambios actuales, lo cual implica imaginar, crear y experimentar nuevas formas de lo escolar, atendiendo a las trayectorias personales, confiando en que todos pueden aprender sin importar los puntos de partida, desafiando a los sujetos a hacerse cargo de sus potencialidades. De esta forma:

Aprender es atreverse a subvertir nuestro “verdadero modo de ser”; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una

libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. **Aprender, en el fondo, es “hacerse obra de uno mismo.** (Meirieu 1998: 80).

Así pues, debemos centrarnos en la enseñanza y en la reconstrucción de aquello que se encuentra desdibujado, la autoridad y la disciplina, abocándonos a una pedagogía de proyecto donde se genere un marco apropiado y significativo para los alumnos, propiciando el deseo de aprender, la pasión por conocer, y la *movilización* del sujeto.

Finalmente planteamos la necesidad de crear espacios colectivos en los que sea posible compartir experiencias educativas, propiciando, como plantea Alliaud (2011), encuentros entre “saberes, haceres y docentes”. De esta manera, rompemos con la lógica aplicacionista del conocimiento, que nos restringe y coarta, y nos animamos a integrar el hacer y el pensar. En estos procesos, los docentes producimos un saber a partir de las situaciones que vivenciamos, saber que debe ser objetivado, recuperado y compartido con la comunidad educativa, rescatando justamente su potencial para la intervención, para la transformación.

Referencias

Agüero, R. (2007). Una propuesta educativa para atender la diversidad en el contexto del aula. *Revista Electrónica Educare*, Volumen I, pp. 119-140. Costa Rica.

Alliaud, A. (2011). Innovar [Youtube]. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=QgvR5Aypaw&feature=youtu.be>

Alliaud A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 1-11.

Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Barila, M. y Cuevas, V. (2007). El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. En: *Praxis Educativa*, (11), 38-47.

Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, Número 14, pp. 53-64. Chile.

Bolívar, A. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4. (1), 1-26.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Argentina: Miño y Dávila.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.

Dussel, I. (2009). Educación, desigualdad y diferencia. Los términos del debate. *Revista Quehacer Educativo*. Febrero 2009.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.

Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Frigerio, G. (2007). La Educación como derecho. *Revista Quehacer Educativo. Separata II*.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Garay, L. (2010). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*. En: Butelman, I. (comp.) (2010). *Pensando las instituciones: Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

Ibáñez, J. (1997). *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos.

Milicic, N. y Arón, A. (1999). "Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar". Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar%5B1%5D.pdf (última consulta 20 de noviembre de 2014).

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Graó.

Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (373), 42-47.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Suárez, D. Ochoa, L. y Dávila, P. (2014). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]. En: *Manual de capacitación*

sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Recuperado de:
http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistemat1.pdf (5/12/2014).

Tenti Fanfani, E. (2009). La seducción pedagógica. En: *Revista Escri.Viendo*, (14).

Vezub, L. y Alliaud, A (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. ANEP – CFE – OEI.

