

---

**Jornadas sobre el Campo de la Formación para la  
Práctica Profesional - 23 y 24 de octubre de 2014**

---

# El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar

---

Dra. Andrea Alliaud

---

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE  
DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN  
ÁREA DE DESARROLLO CURRICULAR



## ***El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar***

***Dra. Andrea Alliaud***

### **PARTE I: Puesta en valor de los “saberes de oficio”**

A partir de los cambios sociales, culturales y los avances tecnológicos acontecidos en la fase actual de la modernidad, se han complejizado las demandas a la escuela. Hoy es otra la relación que se establece con el saber (la escuela ha dejado de ser el templo del saber), han variado los vínculos entre las generaciones (achicándose la brecha) y la composición social se ha polarizado. Hoy se le pide mucho a la escuela (desde lo más elemental hasta lo más sofisticado en cuanto a socialización, educación e instrucción); a una escuela que, en muchos aspectos, sigue siendo la misma en tanto mantiene más o menos intacta su “forma escolar” originaria. Tal como sostiene Emilio Tenti: “La escuela se ha convertido, de este modo, en una institución sobre-demandada y sub-dotada<sup>1</sup>”.

Sin embargo, esta escuela que mantiene su forma, formato o gramática originaria, ha variado en cuanto a su institucionalidad. François Dubet<sup>2</sup> refiere al “declive” de las instituciones (entre las que se encuentra la escuela, la familia, el hospital, etc.) para dar cuenta de este proceso. Ello quiere decir que lo que antes era un sistema coherente, se halla hoy resquebrajado: los valores perdieron su unidad, la vocación choca con la eficacia, se ha debilitado/flexibilizado/ desregulado la organización, y, por lo tanto, lo que antes aseguraba la institución hoy ya no está asegurado y deben asegurarlo las personas. A partir de estos cambios, moverse en estas instituciones es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia.

Todo ello dificulta la concreción de la enseñanza y trae consecuencias tanto para la sociedad como para los sujetos que en este proceso se hallan involucrados. Así y todo, estas instituciones “mutadas” que han dejado atrás su exclusividad, que mantienen resquebrajada su legitimidad y en las que sus actores ya no se encuentran motivados de la misma manera para estar allí ni para hacerlo, **funcionan**. Y en el caso de las escuelas siguen siendo las únicas, por el momento, que permiten el pasaje de un acervo cultural “común” entre las generaciones de manera sistemática y masiva, así como la formación de ciudadanía.

---

<sup>1</sup> Ver Tenti, E. (2004) “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”; en: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>.

<sup>2</sup> Ver Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

Si bien enseñar nunca fue una tarea sencilla, podemos decir que hoy resulta ser aún más compleja. Si **entendemos a la enseñanza** como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de formar, de transformar a esos otros (alumnos) en algo distinto a lo que eran, notamos la complicación. **Hoy enseñar se complica, a todos se nos complica**, entre otras cosas porque esos otros que son niños y jóvenes, suelen resistir a la intervención adulta y también muchas veces a la escuela; una escuela cuya forma predominante no condice con los modos de comunicación y socialización predominantes fuera de ella. Una escuela cuya institucionalidad o forma de imponer/socializar/educar se halla debilitada o resquebrajada (como otras instituciones de esta etapa de la modernidad) y que depende sobre todo de la construcción permanente que realizan a diario los sujetos: *“Cuando yo enseñaba lo que decía el maestro era sagrado”*, dice una maestra jubilada. Hoy la sacralidad (y la grandeza que ésta sacralidad traía aparejada) ya no resulta para amparar las acciones y decisiones que se toman en las instituciones. Hoy priman la construcción, el diálogo, la justificación y esta tarea libera pero también expone y sobrecarga a los sujetos (docentes y también alumnos) constructores y protagonistas de su propia experiencia.

Más que denostar estas condiciones, y apelar a un pasado ideal que además de pasado no fue ideal, o tratar de re-establecer las que eran a toda costa, suponiendo que entonces la enseñanza sucederá, hay que aprender a movernos en estas coordenadas cambiadas y cambiantes. Más que no enseñar porque no se puede o tratar de “crear” las condiciones para poder hacerlo, podríamos pensar en encarar la enseñanza de otra manera. Hay que **pensar la enseñanza de otra manera**.

**Enseñar hoy** ya no puede entenderse como “aplicar” / bajar lo aprendido en el profesorado al aula. Enseñar hoy es ante todo, crear, inventar, innovar, re-crear en situación. Saber moverse en el desconcierto e incertidumbre que generan las escenas escolares actuales, sin quedar paralizados y poder seguir aprendiendo. **Sabiendo cómo hacerlo/cómo enseñar hay más chances de poder hacerlo**. Repárese que el poder hacerlo o la posibilidad de poder hacerlo, implica un SABER. Los docentes suelen decir: *“No sé que hacer”*.

Es éste un **saber que proviene de la experiencia: el saber de la experiencia**

¿Cómo formar docentes que puedan crear/ innovar/ experimentar en situación? es equivalente a preguntarse cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy.

## Respuestas del sistema formador

Se alargan los planes (cosa que está bien y es bien valorada por lo distintos actores de la formación). Se acrecientan los saberes formalizados, se aumentan los espacios de las prácticas, pero sigue costando cambiar la lógica “aplicacionista” originaria incrustada en las prácticas de formar.

Tradicionalmente, la práctica docente fue concebida como un hacer. Los conocimientos, las teorías se aprendían en determinados espacios curriculares y luego en la “práctica” se aplicaba todo eso que se había aprendido. Antes era al final, hoy es desde el comienzo. Sin embargo, el acrecentamiento y la introducción desde los primeros años de la formación, no implica necesariamente un cambio en su tratamiento. Y es eso lo que estamos destinados a modificar.

Uno podía objetar que aún bajo estas lógicas ANTES y a la larga, la enseñanza salía. Y es cierto porque los maestros recién formados solían apelar a su propia biografía escolar e iban acrecentando ese caudal experiencial en la práctica: aprendiendo por ensayo y error, en soledad y a lo largo de los años, en la medida que enseñaban. La experiencia vivida como alumnos y la que vivían como maestros los formaba o “completaba” su formación.

Hoy, dada la complejidad que asumió el oficio, esas formas no son suficientes. No la experiencia, sino la forma de apelar a ella.

## ¿Entonces?

### **Los docentes dicen que no pueden enseñar o les cuesta.**

Les cuesta o no pueden enseñar porque, al parecer, no saben. Sí conocen (en el mejor de los casos), es decir, cuentan con conocimientos acerca de los contenidos que tienen que enseñar, de las metodologías apropiadas para su transmisión, de los sujetos, de los contextos, etc. pero no con SABER.

Y si no saben enseñar, ¿será porque nadie les ha enseñando a enseñar? ¿Será porque nadie se ha ocupado de transmitirles esos “saberes de oficio”, siempre necesarios pero hoy imprescindibles para saber y poder hacerlo?

## **La Práctica como espacio privilegiado para transmitir el oficio de enseñar a quienes se están formando.**

Son las instancias de las Prácticas los espacios privilegiados para la transmisión del oficio de enseñar de los que “tienen” oficio a los que no.

El Profesor de Práctica es la figura clave en este proceso. En estos espacios el docente en formación tiene que aprender a enseñar a través de las enseñanzas que le imparta su “maestro” y de las condiciones que éste genere para lograr su aprendizaje. Son los formadores/ profesores de práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando. Porque son los profesores de Práctica los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio.

Las miradas, el acompañamiento, los señalamientos son necesarias pero no suficientes. Para que otros aprendan a enseñar se necesita enseñanza. Se requiere entonces crear las condiciones y apelar a los dispositivos pertinentes para enseñar a enseñar.

Concretamente ¿Qué tiene que aprender el docente en formación en estas instancias?

**Las capacidades** para la actuación docente en las aulas y las instituciones, todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Más que apelar a ideales, es el puesto de trabajo de enseñar con las particularidades que asume en el presente (enseñar en las escuelas de hoy) lo que tendría que servir como referencia para guiar la propuesta formativa. Los perfiles docentes definidos en los planes de estudio definen estas capacidades<sup>3</sup>. Se pueden completar, enriquecer pero no se pueden obviar ya que constituyen los referentes hacia donde se dirige el proceso formativo y la apoyatura necesaria de las instancias de la Práctica.

Revisemos las capacidades, completémoslas y aseguremos su adquisición.

Además de capacidades técnicas, se requiere COMPROMISO (con lo que se hace) CONFIANZA (hacia las instituciones, los sujetos y la tarea). En el caso de la docencia, ese “plus” del oficio antes estaba dado por la vocación entendida como una adhesión sacrificada hacia valores universales. Hoy, esa cualidad valorativa que se suma a la dimensión instrumental de la tarea y que es ineludible, por ser propia de todas aquellas profesiones que “trabajan sobre otros”, descansa en el compromiso. Desde esta acepción, más acorde con los tiempos que corren, saber y poder enseñar y hacerlo “bien” tiene un valor cuyo alcance no sólo llega a cada sujeto individual sino que compete a todos. Tenemos entre manos un oficio que nos conecta con la

---

<sup>3</sup> Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07) las contemplan. El estudio de Daniel Feldman brinda interesantes aportes en este sentido.

posibilidad de formación/ transformación de las personas, con la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones. El compromiso no es entonces ni con el más acá (con los sujetos con los que se trabaja ni con uno mismo porque le gusta lo que está haciendo) ni con el más allá, como era concebida la vocación de antaño. Es, más bien, con lo que somos y con lo que hacemos porque elegimos hacerlo: el pasaje del acervo cultural a las nuevas generaciones. Más que el amor a los niños, es la pasión con la transmisión y con aquello que se está transmitiendo.

Durante el recorrido por el Campo de la Práctica, los docentes en formación tienen que aprender el oficio de enseñar y este aprendizaje implica un “saber-hacer”. Porque la enseñanza es un saber hacer, no un hacer aplicativo de un conocimiento externo a ella.

Con ese norte, el aprendizaje de las capacidades, la pregunta fundamental es:

### ¿Cómo se transmite el oficio de enseñar?

**Hay formas específicas/** apropiadas para la transmisión del saber hacer que se distinguen de las formas dominantes para la transmisión del conocimiento formalizado. Ahora bien, al tratarse de un tipo de saber tan personal y poco codificado ¿puede transmitirse a otros?, ¿de qué modo? Mientras la experiencia en sí misma es personal, subjetiva e intransferible, los saberes de oficio que de ella se derivan, sí pueden ser transmitidos. Los aportes de Richard Sennett en *El artesano*, servirán de guía para la creación de estas formas posibles de transmisión del oficio de enseñar. Según este autor, todos pueden aprender un oficio y todos pueden llegar a hacerlo “bien” (lo que equivale a decir: convertirse en artesanos), bajo ciertas condiciones.

La respuesta a la pregunta por el "cómo" podemos encontrarla en la recuperación de lo que sucede en el taller del artesano, es decir, se trata de reconstruir "los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica" (Sennett, 2009: 101). Es en este encuentro entre el experimentado y el novato que se abre el espacio para la transmisión: en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, el tanteo, la prueba y también en la explicitación de lo que se hace. En este proceso, el novato va incorporándose en una comunidad sostenida en un oficio.

Resulta relevante **avanzar en la recuperación** y puesta en discusión de formas de transmisión adecuadas para la transmisión del saber hacer/ saber enseñar.

### ¿Qué ocurría en los talleres y en los gremios de antaño cuando se enseñaba un oficio?

**Llegar a saber hacer algo bien lleva tiempo.**

- En los gremios medievales la duración del aprendizaje era de 7 años y tomaba hasta 10 la presentación de una “obra maestra”, por la que el aprendiz debía convencer a sus maestros de que podía llegar a ser uno de ellos.
- Cuanto más lenta y exploratoria era la práctica del oficio más fiable parecía. Los resultados inmediatos eran sospechosos.
- Había **etapas de progreso** en el aprendizaje: al comienzo la presentación del aprendiz se basaba en la **imitación** del procedimiento, luego en la **producción de una obra propia** en la que el oficial debía demostrar competencia de gestión y liderazgo.
- **Esa lentitud posibilita la reflexión y la imaginación** al tiempo que **permite disfrutar** durante su adquisición. Las habilidades así adquiridas son duraderas.

¿Qué hacían los **MAESTROS** que formaban en gremios y talleres para que se adquirieran habilidades?

- El maestro basa su autoridad en la transferencia de habilidades.
- Brinda instrucciones personales y prácticas.
- Transfiere los “secretos” de oficio, aquellos que fueron construyendo personalmente durante su práctica.
- Se ocupa en persona de los detalles más insignificantes de la producción.
- La formación técnica implicaba contacto directo con los instrumentos y explicaciones orales.
- El taller bien administrado debía equilibrar el conocimiento tácito (el que sostiene la acción, eso que por lo general no se cuenta) **y el explícito**.

Es importante que los maestros logren explicar, **sacar a la luz el conjunto de pistas y movimientos que habían asimilado silenciosamente en su interior**. Gran parte de su autoridad viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben (Sennett, 2009: 102).

- Los miembros de los gremios forjaban un fuerte sentimiento de comunidad.
- Los rituales **del trabajo** aseguraban la cohesión social.

¿Qué hacen los que forman adultos en un oficio?

- En primer lugar, los formadores son tales porque **saben de su oficio**. Si bien no se muestran como “modelos acabados”, como sabiéndolo todo, saben de qué se trata lo que tienen que enseñar. Aún así, están en proceso de formarse y, de hecho, continúan haciéndolo mientras enseñan a otros.

- **Los que forman a otros ayudan, acompañan y también enseñan**, no sólo las **competencias técnicas** sino también las **competencias sociales** y capacidades de “adaptación” a los escenarios laborales diversos y cambiantes.
- Además de saber hacerlo, **a los formadores les gusta lo que hacen, y pueden mostrarlo y ofrecerlo porque están orgullosos de ello**. El oficio los define y están dispuestos a dar lo máximo de sí, con la esperanza de que lo suyo sirva de base para el despegue de los otros.
- Finalmente y pese a que las condiciones no siempre resultan del todo favorables, el discurso de los formadores es excepcionalmente estable y apacible, sereno y poco vacilante. Porque **están convencidos de que tienen algo valioso que dar, que legar, que dejar en otros**, más allá de espacios, tiempos, condiciones sociales y situaciones adversas.

Son éstas las primeras ideas. Lo invitamos a pensar/crear su propia práctica formativa como Profesor de Práctica en función de algunas de ellas.



## PARTE II: ¿Cómo se aprende a enseñar? ¿Cómo se enseña a enseñar?

Dadas las características que asume el oficio de enseñar en el presente:

- Necesitamos **conocimientos formalizados más y más complejos**.
- Pero necesitamos que esos conocimientos estén **puestos al servicio de situaciones de enseñanza**.
- **Necesitamos ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de toda la formación**, mediante formas de formar que no disocien el saber del hacer, la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción.

En todos los espacios de formación, pero fundamentalmente en los de las Prácticas **tenemos que apelar y convocar muchas y variadas experiencias de enseñanza**. Experiencias que nos impliquen, experiencias convocantes, que promuevan el pensamiento, la invención, la producción de cursos alternativos de acción. Experiencias que alientan la imaginación, que preparen a los futuros docentes a abrirse a lo inesperado, a lo que sucede ¿o acaso de eso no se trata enseñar hoy?

**Experiencias que habiliten a experimentar, a probar**. Porque de ese modo, se garantiza la adquisición de saber. Mientras los conocimientos remiten a un conjunto de significados creados por el hombre, saber es probar.

Necesitamos formar docentes que hayan experimentado/ probado, muchas y varias maneras de enseñanza (aprovechemos el acrecentamiento de las horas de Prácticas).

Para eso tenemos que saber que en la formación se puede y se debe aprender de la propia experiencia (depende del tratamiento que se le de) **y también de la experiencia de otros**.

- **Aprender de la propia experiencia**

El aprender haciendo es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad. El docente aprenderá a enseñar enseñando o, mejor, inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza, ya sea en escenarios reales o en condiciones especialmente creadas en los distintos espacios de la formación. Ahora bien, no se trata de puro hacer o de hacer sin más, se trata de aprender a enseñar en este proceso.

**Combinar la repetición y la imaginación**. La **repetición** es una cualidad esencial de este tipo de aprendizaje. Al repetir una práctica podemos ir poco a poco modificándola, cambiándola o mejorándola. Sin embargo, de la propia práctica se

obtiene saber siempre que se desarrolle más centrada en la **imaginación** que en la mecánica de la acción. Para aprender de lo que hacemos es importante concebir que ese hacer es un inter-juego constante entre solución y apertura de nuevos problemas, entre ejecución y creación. Es ésta una dinámica similar a la que se da en la **práctica del juego**. Al jugar los niños repiten (y hasta disfrutan al hacerlo) determinadas acciones pero en esas mismas repeticiones van innovando, van inventando, van creando. Una extraña síntesis entre repetición e imaginación; tenacidad e ingeniosidad.

Insertos en la enseñanza o en el proceso en el que ésta se produce, los docentes en formación tienen que poder ejercitar paulatinamente su oficio: probando, ensayando, experimentando y poniéndose a prueba en esas situaciones. Además de estar en las aulas con los alumnos o en otros espacios con distintos actores institucionales, es posible aprender a enseñar mediante **simulaciones**.

Para el caso de la docencia, las circunstancias vividas las constituyen tanto las prácticas reales o simuladas que quienes se están formando puedan realizar durante su formación, como aquellas que protagonizaron siendo alumnos a lo largo de su recorrido escolar previo<sup>4</sup>.

La reiteración de escenas y situaciones cobra sentido en la medida que éstas sean concebidas en su singularidad, su especificidad, lo que dará lugar a la exploración, a la indagación y a la experimentación de cursos de acción alternativos. En este marco, lo que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, enseña y prepara para afrontar la complejidad de las situaciones escolares. Más que luchar contra lo problemático, en las “escuelas asociadas” donde los docentes se forman, tendríamos que aprovechar el aprendizaje que proporcionan este tipo de situaciones. Lo imperfecto, lo problemático, lo fuera del modelo, de lo frecuente, de lo esperado, de lo conocido se convierten entonces en “experiencias instructivas”.

Porque es precisamente lo no esperado, lo fuera del modelo y de la norma, lo dificultoso, lo problemático, las que constituyen hoy regularidades más que excepciones en la enseñanza. Para poder afrontar situaciones variadas y complejas, los docentes tienen que estar formados; no para replicar o “aplicar” lo que han aprendido, sino más bien para inventar, proponer, buscar alternativas, variar, innovar y, de este modo o de algún modo, lograr que los alumnos aprendan.

---

<sup>4</sup> A diferencia de otras profesiones, la docencia acontece en una institución escolar que se ha frecuentado durante muchos años y en etapas decisivas de la vida siendo alumno. Distintos trabajos reconocen el poder formativo que esta experiencia vivida en la escolaridad tiene para el ejercicio profesional (Cf. Alliaud, 2004).

No se trata entonces de “hacer” sin más; es preciso hablar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias. En este momento “distanciado” de lo que se hizo o se vivió, se trata de problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, de lo naturalizado. En términos de Edelstein (2011) **es preciso lograr una “reconstrucción crítica de la experiencia”**:

“Postulamos la reconstrucción crítica como invitación a un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza. Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama” (Ibíd.: 140).

Es importante que quienes están aprendiendo un oficio **aprendan también a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos**. No es un proceso fácil, ni se da automáticamente, hay que guiarlo. Pero sorprende y gratifica al que puede hacerlo. Estos “saltos imaginativos” nos guían desde una realidad desconocida hacia otra plena de posibilidades.

Alentar la imaginación, el pensamiento y la reflexión en la medida que las prácticas se repiten, parece ser el primer desafío a enfrentar en las prácticas formativas que emprendemos como formadores si pretendemos formar “buenos” en el oficio de enseñar.

#### **Algunas claves:**

**Propiciar el uso de “herramientas estimulantes”**. En el aprendizaje de cualquier oficio se privilegia el contacto directo con las herramientas de trabajo. ¿Cuáles son las herramientas de un docente? ¿Saberes, técnicas, recursos, tecnología? Conviene reparar en lo que constituyen los instrumentos del trabajo docente y preparar/entrenar en su uso. Son estimulantes aquellas herramientas que contribuyen a acrecentar la imaginación y la intuición del docente en formación: las herramientas limitadas, las inciertas y las multi-uso.

**¿Cómo hacer cuando no se dispone de las herramientas “adecuadas” para dar una clase?** o ¿De cuántas maneras posibles se puede preparar/dar una clase? En situaciones simuladas ello permite formular cursos de acción alternativos y, por lo tanto, apelar a la imaginación. Permite pensar alternativas, “abrir el abanico de posibilidades para la acción”.

**¿Cómo hacer cuando se dispone de herramientas que puedan tener varios usos?** Este tipo de herramientas puede servir para alentar la curiosidad. ¿Cómo utilizarlas? ¿De cuántas maneras posibles? ¿Hay **herramientas multi-uso** que puedan utilizarse en muchas situaciones de enseñanza? La narración podría ser un ejemplo de ellas. Gabriela Mistral, en un rico escrito dedicado a la enseñanza llamado “*Enseñar es contar*” consideraba que la virtud del “buen contar” no podía estar ausente en los buenos maestros. Si yo fuese directora de una Escuela Normal –decía- no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con dicha, con frescura y hasta con alguna fascinación. Contar es la mitad de las lecciones –añadía-, contar es encantar. Y contar no vale sólo para la historia. La zoología es un buen contar acerca de las criaturas (animales), la botánica, la geografía es siempre un buen contar para el geógrafo y un puro enumerar para el mediocre. La química es también contar: las propiedades de cada materia dan para relatos maravillosos -culminaba-<sup>5</sup>.

**Combinar técnicas y prácticas de distintas disciplinas.** En los distintos campos suele haber maneras distintas de pensar y resolver las cosas. Tratándose de la enseñanza, la compartimentalización del conocimiento propia de la forma escolar, se liga con formas de transmisión asociadas con las distintas asignaturas. Sin embargo, formas de uso de ciertos lenguajes podrían ayudar a resolver o enriquecer problemáticas particulares. Asimismo, la transferencia de técnicas y prácticas abre nuevos problemas. ¿Por qué no pensar matemáticamente el arte o artísticamente la matemática o expresivamente la química? Ello supone pensar de manera innovadora.

- **Aprender de la experiencia de otros**

No sólo se aprende haciendo, sino que en estos procesos resulta altamente formativo aquello que otros hacen o hicieron. De nuevo, el potencial instructivo de estas experiencias depende de las condiciones en que se desarrollen.

**Mostrar antes que explicar.** En formación docente, como en cualquier otro oficio, **la práctica de los formadores** tiene un poder formativo mucho mayor que los discursos: lo que decimos o predicamos acerca de ella. Tenemos que ser conscientes que la manera en que enseñamos enseña más que lo que decimos o predicamos acerca de la enseñanza. ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes? ¿Qué les mostramos? ¿Qué les ofrecemos? ¿Qué experiencias generamos en ellos como estudiantes/alumnos/futuros docentes?

Además de la propia práctica de formador y con el aditivo que ésta conlleva porque se experimenta desde el lugar de estudiante/ alumno, también es formativa **la práctica**

---

<sup>5</sup> Ver Mistral, 1979.

**de otros docentes.** Quienes se están formando para enseñar aprenden de la enseñanza que les brindan sus formadores y también de las que tengan oportunidad de frecuentar: las de otros docentes que trabajen en las aulas con alumnos, las que presencian en vivo y en directo aunque también puede resultar llevar a la propia clase o al espacio de formación las clases de otros (a través de filmaciones, relatos, escenas de películas). De nuevo. ¿Qué enseñanzas elegimos mostrarles? ¿A quiénes convocamos? ¿Qué enseñanzas será posible obtener de aquellas experiencias que suceden? Así como resulta un componente fundamental de la formación artística el contacto y la familiarización con “buenas” obras de arte que en general resultan ser producciones de “grandes” maestros, lo mismo podría pensarse para la formación docente. Se trata en este caso de **rescatar el potencial formador que tienen las obras de otros** para aprender a hacer la propia obra.

En ambos casos se advierte el carácter **modelizador** que representa este tipo de experiencias para los docentes que se están formando, siempre que se evite caer en la concepción modélica<sup>6</sup> que caracteriza a los procesos formativos que acontecen dentro del sistema escolar. La familiarización con las prácticas de enseñanza de otros, no tiene por finalidad que quienes se están formando aspiren a hacer lo mismo que hace “el modelo”, a replicarlo para llegar a parecerse a él o a **desautorizarlo** intentando una forma totalmente opuesta (los “buenos” y los “malos”). Por el contrario, las buenas enseñanzas de los formadores y docentes “sirven” si ayudan a enseñar, **si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia, de la propia enseñanza.** Si nos dejan mejor provistos para hacerlo, si aportan herramientas para solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo; si despiertan el deseo de enseñar:

*“... uno puede aprender de lo que otros hacen, dicen, hicieron, dijeron o produjeron sin quedarse en la antesala, en el homenaje o en la admiración del grande, del modelo acabado, del que le salió bien y fue reconocido por ello. Uno puede aprender utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Sólo desde esta concepción, resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros” (Alliaud, 2009).*

Las enseñanzas que ofrecemos y las que elegimos mostrar, ¿aportan enseñanzas a quienes se están formando? ¿Brindan herramientas o insumos para emprender la propia enseñanza? ¿Despiertan el deseo de enseñar? Además de los saberes técnicos, **la pasión** por y con lo que se hace, el disfrutar con lo que se tiene entre manos: la

---

<sup>6</sup> La vigencia de los modelos en el sistema escolar y particularmente en la práctica y formación de los docentes, ha sido desarrollada en profundidad en: “La maestra modelo y el modelo de maestra”. Ver: Alliaud, 2009.

transmisión y con aquello que se está transmitiendo, tiene mucho que ver con esto. Hay dos películas que representan esta pasión por el conocimiento. Ambas vinculadas con la música: se trata de “*Escuela de Rock*” y “*Cuatro minutos*”. En la primera un falso profesor apasionado por el Rock, lo único que puede hacer con sus alumnos ocasionales es hacer de ellos (muy alejados por cierto de este ritmo musical) una banda de rockeros apasionados por y con lo que hacen. En el segundo, una anciana y pianista excelsa obliga a una joven presidiaria con talento para ese instrumento a no dejar de tocar, aclarándole que no lo hace porque la quiere sino por amor a la música que no puede privarse de ese talento.

Convocar modelos de quienes sea posible aprender, ser conscientes de un nuestra propia enseñanza en tanto modelizadoras de enseñanza, parece ser otro de los desafíos a enfrentar en las prácticas formativas que emprendemos como formadores si pretendemos formar “buenos” en el oficio de enseñar.

**Hablar de lo que se hizo.** El hacerlo sin más, forma, enseña, pero la descripción o demostración de lo que se está haciendo, **la puesta en palabras**, enriquece el proceso de aprendizaje del que se está formando. Es ésta una modalidad típica del aprendizaje llevado a cabo en los antiguos gremios y talleres y hasta de los laboratorios donde maestros y aprendices trabajan juntos aunque no como iguales. Quien está aprendiendo mira/ observa cómo el otro lo hace mientras el maestro va describiendo lo que hace y de este modo **su exposición se convierte en guía**.

Cuando el oficio es la enseñanza, se trata de que el docente o maestro que estuvo a cargo de una clase pueda hablar de ella: hablar de lo que hizo y cómo lo hizo. También puede ser ésta una posibilidad para los formadores. En ambos casos y nuevamente depende de qué se cuente y cómo se cuente.

Suele no resultar dar órdenes o utilizar verbos imperativos (hacé, decí, poné sacá) que indiquen al otro/a lo que tiene que hacer. Más fructífero aunque no tan sencillo **es develar el conocimiento tácito** que sostiene las acciones desarrolladas, aquello de lo que en general no se habla. En el caso de las clases, sería poner en palabras el procedimiento de lo que se hizo y su justificación: “en el momento que saqué los materiales lo hice porque me di cuenta de que los alumnos no estaban entendiendo”; “decidí acortar el tiempo de la explicación cuando percibí que el tiempo disponible no era suficiente”; “aproveché la pregunta de Juan para iniciar una síntesis del tipo de las que uno ve en los noticieros, para dar un par de ejemplos”.

El desafío en este caso es develar aquello que para el “experto” o el que lo sabe hacer constituye lo habitual, lo evidente, lo natural. Las obviedades de unos serán conocimiento valioso para quienes se está formando. A la hora de hablar del propio trabajo, puede resultar valerse de: **analogías** apelando a situaciones conocidas para el

que está aprendiendo (comparar las acciones implicadas en la enseñanza con situaciones cotidianas<sup>7</sup>) sabiendo que el acudir a lo que a lo que uno ya ha hecho y conoce otorga seguridad y confianza; **metáforas** que promuevan la comprensión y la imaginación (las metáforas permiten acceder más fácilmente a los procedimientos implícitos en cada una de las acciones que entran en juego en el hacer/obrar) y **color adverbial**, haciendo referencia a las tonalidades y matices propias de los acciones en determinadas situaciones.

Asimismo, a la hora de hablar sobre la enseñanza resulta **utilizar ejemplos, hechos vivos, anécdotas** que vengan al caso para ilustrar y dar fuerza a lo que se está contando. También apelar a **figuras propias de otros campos**. ¿Por qué no la literatura o el cine que mediante imágenes e historias de distintos tiempos y espacios permiten acceder a otros mundos enriqueciendo el abanico de posibilidades? Conviene tener a mano un repertorio de escenas de enseñanza. A través de estas **“herramientas imaginativas”**, los conocimientos implícitos se convierten en guías prácticas, orientadoras del hacer de quienes se están formando. Este tipo de relato conecta el oficio técnico con la imaginación; orienta acerca del sentido de totalidad de una práctica facilitando así la comprensión del proceso.

Finalmente, es importante también que quienes están enseñando a enseñar y hablen acerca de su enseñanza, transmitan no sólo en los procedimientos técnicos sino también **los “secretos”, los misterios o los “gajes” del oficio**. Al igual que la cocina, la enseñanza tiene sus trucos y éstos se van descubriendo, construyendo y validando en la propia práctica, siendo sus portadores los docentes que han enseñado. Son estas raras fórmulas que mezclan métodos, técnicas y modos de actuar que han sido puestas a prueba y que se van modificando en función de lo que sucede en situaciones de enseñanza, poderosas herramientas para poder hacerlo. De ellos no dan cuenta ni los tratados de pedagogía ni los de didáctica, son los que enseñaron mucho los que pueden ofrecerlos a quienes se están formando. Una cosa es decir “condimentar la carne” y otra hacer referencia al momento oportuno para hacerlo o aludir a condimentos posibles según la disponibilidad. Dar ejemplos, apelar a situaciones en las que “usos posibles” dieron lugar a la confección de ciertos productos ¿Cómo sería en la enseñanza?

**Anticipar la dificultad.** El pasaje de saberes de maestro a aprendiz, cobra sentido siempre que el formador pueda ser capaz de ponerse en el lugar de quien está

---

<sup>7</sup> “A veces lo único que vale la pena salvar en todo un día es lo que preparas para comer. Con el acto de escribir descubro que puedo contar con los ingredientes correctos, tomarme todo el tiempo y los cuidados necesarios, y no conseguir nada. Lo mismo se aplica al amor. La cocina, por lo tanto, puede mantener cuerda a una persona aplicada” (John Irving, *El mundo según Garp*). ¿A qué se parece más la enseñanza, a la cocina o a la escritura y el amor?



aprendiendo, es decir, regresar al momento en que él mismo fue aprendiz teniendo presentes las inseguridades propias que representa esta etapa. Además de hablar de lo que se hizo es importante anticiparse (en la medida de lo posible) a las dificultades con la que se encontrará el futuro docente, **aconsejándolo**. Los consejos, las moralejas, las indicaciones prácticas que se desprenden del relato de situaciones de enseñanza, cumplen asimismo un papel fundamental para guiar las futuras acciones y decisiones del docente en formación. Más que respuestas a una cuestión puntual los consejos representan “propuestas” referidas a la continuación/producción de una historia en curso y en tanto tales se convierten nuevamente en ayudas u orientaciones para quienes están aprendiendo a enseñar. El docente en formación necesita de orientaciones antes de afrontar situaciones de enseñanza “reales” y para ello puede resultar aquello que le pueda anticipar el formador.

Más que indicaciones sueltas y aisladas, resulta en estos casos evocar situaciones de enseñanza vividas por el propio formador y/o por otro/s para hacer de ellas **relatos** completos. Los relatos nos transportan a lugares desconocidos. Sirven si aportan escenas claras y detalladas de lo que ocurrió, si poseen además el agregado personal de significación que aquella situación puntual despertó para su protagonista (en términos de sensaciones y reflexiones). Los “buenos” relatos alimentan y en su intriga alientan la imaginación de quienes se están formando.

En esta misma sintonía, quien enseña a enseñar, quien forma y considera que tiene algo para dar, para transmitir, tendría que **referir a su propio proceso de formación**, aquel que lo condujo a ser lo que hoy es y que seguramente lo llevó, entre otras cosas, a estar allí con otros formándolos, enseñándoles. “*Contar cómo lo hizo*” es asimismo una manera que aproxima al formador con la dificultad de quien se está formando y ayuda siempre que lo que se cuente no adquiera la forma de “grandes hazañas” convertidas en un “deber ser”. Por el contrario, se trata de relatar las propias experiencias y aprendizajes en forma simple, directa, de manera tal que quienes en esa oportunidad se encuentran aprendiendo puedan encontrarse y tal vez identificarse con un igual y aprender de él. Hacer referencia a las situaciones vividas, contar y testimoniar las aventuras y desventuras protagonizadas a lo largo de una carrera, de una vida, sirve, ayuda en tanto favorecen que quienes están aprendiendo o se están formando tomen conciencia de la capacidad propia para poder hacerlo. Tales modalidades de formación acercan, acortan las distancias y humanizan el vínculo que se establece entre enseñantes y aprendices.

*“Se trata aquí que quien enseña pueda **mostrarse como una imagen real**, asumir y proyectar su “inmadurez”, reconocerse como ser inacabado. Así como resulta valioso que el modelo se muestre “vivo”, “hablante”, contando acerca de lo que hizo y de cómo lo hizo, también lo es que quien enseña aparezca como alguien no acabado, “modelo*



*imperfecto". Y que está allí educando, formando, guiando, enseñando para elevarse y desarrollarse a sí mismo, para aprender, para educarse, para formarse" (Alliaud, op. cit.).*

**Familiarizarse con las obras de otros.** Así como resulta un componente fundamental de la formación artística el contacto y la familiarización con "buenas" obras de arte que en general resultan ser producciones de "grandes" maestros, lo mismo podría pensarse para la formación docente. Se trata en este caso de rescatar el potencial formador que tienen las obras de otros para aprender a hacer la propia obra. En el uso o, mejor, en la familiarización con las "buenas" obras no se intenta hacer lo mismo que hace o que hizo el "grande", el destacado. Por el contrario, las buenas obras "sirven" si ayudan en el emprendimiento de la obra propia, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación. Si nos dejan mejor provistos para hacerlo, si despiertan el deseo de hacerlo. Si contribuyen a solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo. En el sentido que lo expresara Orhan Pamuk en *El placer de pintar*: "Dibujaba recordando aquellas imágenes pero los dibujos eran míos"<sup>8</sup>.

¿Hay buenas obras de enseñanza, las podemos detectar? ¿Existen los grandes en este campo? Vale la pena buscarlos, identificarlos y usarlos. Más aquí o más allá y en diferentes momentos históricos. Porque lo que vale no es tanto el contexto como el texto en sí, por lo que dice, por lo que transmite y, fundamentalmente, por su potencial inspirador, provocador, desafiante, para el emprendimiento de la propia producción, de la obra propia.

Maestros pedagogos o pedagogos maestros (¿Cómo nombrarlos?) fueron los artífices de lo que he dado en llamar "obras de enseñanza" (Cf. Alliaud 2011), de quienes maestros y profesores pueden aprender. Desde esta perspectiva, se trata de resaltar la importancia que merece **formarse con la obras de otros** para poder obrar, para poder intervenir para poder transformar a otros (recordemos una vez más que de eso trata el enseñar).

"Pensemos en las hermanas Cossettini y en la experiencia de la Escuela Serena, que produjo "una nueva manera de hacer, de vivir, de enseñar en la escuela"; en la provincia de Santa Fe, en el año 1923. También en la obra del maestro rural Luis Iglesias, en la Buenos Aires rural de los años 40, a partir de la cual cobró una nueva dimensión la expresión oral, escrita y artística de los niños campesinos que convivían en un mismo ambiente de aprendizaje. (...) No hace mucho, Cécile, una profesora de literatura ubicada en los suburbios de Francia, trabajó con sus alumnos autores y obras clásicas, a partir de lo cual ellos escribieron sesenta sonetos sobre el "mito de la caída"

---

<sup>8</sup> En: Pamuk, O. (2006) *Estambul. Ciudad y recuerdos*. Barcelona, Mondadori.

que fueron publicados en un libro prologado por el filósofo George Steiner (Alliaud, 2011: 64). Por qué dejar de mencionar a Rancière y su maestro ignorante o a Tólstoi en la escuela de Yásnaia Poliana. Son sólo algunos, la lista sigue y siempre está por completar.

Aún producidas a partir de experiencias singulares que en general resultaron “innovadoras”, estas obras contienen descripciones de acontecimientos y situaciones, vivencias que fueron experimentando sus protagonistas pero también, y fundamentalmente, reflexiones y conceptualizaciones sobre temas pedagógicos. Las producciones a las que nos referimos expresan saberes formalizados que trascienden lo particular, pero encuentran en la experiencia o en las experiencias vividas sus referentes constantes. El pensamiento pedagógico así producido no surge como un ensayo o reflexión teórica *per se*, sino que se funda en problemas y situaciones prácticas afrontadas y resueltas por docentes en escenarios educativos diversos (Cf Alliaud, 2012).

Por lo anterior, parece importante disponer en el sistema escolar y en los espacios específicos destinados a la formación profesional docente de buenas obras de enseñanza, de las que nos podamos inspirar para crear, para experimentar, para probar (recordemos que también de eso se trata enseñar).

***Incorporar lo que ofrece resistencia.*** No sólo los buenos ejemplos o las buenas prácticas tienen un importante potencial formativo, también puede ayudar para enriquecer la formación y alentar la imaginación de quienes se están formando lo que ofrece resistencia. Por lo anterior, tendríamos que incorporar a las prácticas formativas, **lo imperfecto, lo problemático, lo que no salió bien, lo que ofrece resistencia.** Para abordar tales casos o situaciones conviene re-definir el problema, incorporando otros protagonistas y comenzar a resolver primero las pequeñas dificultades. Trabajar en colaboración con lo que ofrece resistencia puede resultar asimismo una salida provechosa. Más que resistir a las dificultades que hoy son moneda corriente en la enseñanza, hay que comprenderlas: “este es probablemente el mayor reto con el que se encuentra cualquier buen artesano: el de reconocer la dificultad con los ojos de la mente” (Sennett: 282).

Enrique Vila Matas<sup>9</sup> se encarga de rastrear aquellos escritores que a lo largo de la historia de la literatura universal han dejado de escribir debido a distintas causas. Estos “escritores del No”, como los llama Vila Matas fueron en su momento reconocidos (algunos de ellos muy) otros menos, pero lo cierto es que en algún momento experimentaron la sensación de no poder o no querer seguir. Es en la indagación de esa negación, desde donde puede surgir, para el autor, la escritura por venir: “Estoy

---

<sup>9</sup> Escritor catalán. La novela es *Bartleby y Compañía*. Anagrama, 2001.

*convencido de que sólo del rastreo del laberinto del No pueden surgir los caminos que quedan abiertos para la escritura que viene” (Vila Matas, 2001:13).*

En ese mismo sentido, más que obturar, puede abrir para la enseñanza por venir:

- **Utilizar situaciones problemáticas**, lo imperfecto contribuye a la creación (niños con dificultades). El valor de la Pedagogía especial en Merieu. Cómo afrontar situaciones problemáticas, para superarlas o para resolver lo que las causó.
- **Apelar a lo imperfecto, a lo que no salió**: clases imperfectas, observaciones malas, malas planificaciones para desde allí pensar otras formas.

También es posible **imaginar, mediante simulaciones, las posibilidades de fracaso y tratar de entender por qué se produjo**. Supongamos que hemos realizado una planificación que al ponerla en práctica salió mal. En este caso se puede intentar tratar de comprender lo ocurrido e identificar causas que no habían sido consideradas en el momento de tomar las decisiones correspondientes. Estos “errores de predicción” son inevitables. Hay eventos aleatorios, situacionales, que son imposibles de prever por lo inesperado y raros, sólo a posteriori podemos esbozar alguna explicación de su ocurrencia. Nos cuesta mucho aceptar la imprevisibilidad y movernos en contextos de cambio, aunque tenemos que saber y aprender que una planificación cuidada y detallada siempre está sujeta al azar, es decir, a lo que no sabemos que va ocurrir y que efectivamente ocurre.

- **Aprender juntos**

La docencia se comprende mejor en su dimensión institucional, con las limitaciones y las posibilidades que ellos implica, entre las últimas la posibilidad de concebirla y ejercerla como una tarea colaborativa (Terigi, 2012).

Ante situaciones complejas e inciertas, cuando ya los profesores comprenden que no pueden superar por sí solos los desafíos que la tarea les presenta, el trabajo colectivo se vuelve no sólo un recurso sino una necesidad para “recuperar la seguridad, para no considerar a los fracasos como resultantes únicamente de su responsabilidad personal y para renovar su motivación al abordar experiencias pedagógicas” (Dubet, op. cit.: 183). Desde esta perspectiva para favorecer la enseñanza, habría que “socializar los problemas de oficio” (Martucelli, 2009), tratando de asumir colectivamente la responsabilidad por la producción que ya no será de cada individuo, sino de todos los que trabajan juntos. En este sentido, mejorar la “productividad”, la calidad de lo que se

hace, y mejorar las maneras de hacerlo se une a formas colectivas e institucionalizadas de ejercer el oficio de enseñar.

Para Sennett (2009, 2012) el trabajo colectivo motiva a hacer las cosas bien y **favorece la producción de una artesanía o un trabajo de buena calidad**. Por el contrario, cuando desaparece la cooperación y predominan los solistas y la competencia entre ellos, el trabajo se degrada. A diferencia de lo que ha afirmado el capitalismo occidental, no es la competencia, sino la colaboración lo que motiva a las personas en su trabajo.

Ahora bien, la gente necesita practicar las relaciones interpersonales implicadas en el trabajo con otros. De allí la relevancia de propiciar en los ámbitos de formación docente relaciones colaborativas entre los formadores y quienes están protagonizando procesos de formación. Uno se forma y aprende a trabajar con otros en la medida que produce sintiéndose protagonista y relevante en un proyecto que compete a todos. Tanto las habilidades propias como las diferencias, son valiosas en aquello que se produce. Aprender a solucionar y descubrir problemas, a pensar y a reflexionar con otros, fortalece el oficio y, por lo tanto, contribuye a mejorar aquello que se produce.

Al estar incrustada en una gramática escolar dividida y fragmentada, desde sus orígenes las prácticas educativas/formativas institucionalizadas fueron concebidas desde la esfera individual y referenciadas en las paredes de un aula o en una porción de conocimiento. Conviene en este caso recordar que: “las capacidades de la gente para cooperar son mucho mayores y más complejas de lo que las instituciones permiten” (Sennett, 2012: 52). Aprovechémoslas.

## A modo de conclusión

Los procesos de enseñanza y aprendizaje descritos, otorgan un valor crucial al **saber (de la experiencia)** que se produce en los procesos de transmisión: al enseñar y formar a otros. Esos saberes asociados a sujetos y situaciones particulares en la medida que se desarrolla la enseñanza, tienen un componente formativo crucial para quienes están aprendiendo a enseñar. De allí la necesidad de ponerlos en valor, recuperarlos, **ponerlos en circulación y en diálogo con los conocimientos formalizados** a lo largo de toda la formación y especialmente en los espacios formativos destinados a las Prácticas.

Asimismo, es importante que quienes estén aprendiendo a enseñar puedan ser conscientes de sus propias creaciones, producciones en el proceso que están protagonizando y que **aprendan a hablar, a relatar y a producir saber pedagógico a partir de sus experiencias de enseñanza**. Acostumbremos a los docentes a hablar de lo hecho, a registrarlo, pensarlo, resignificarlo en momentos distanciados de la experiencia vivida. Lograr un “buen” equilibrio entre la **inmersión y distanciamiento de la práctica** (tanto la propia como la de otros) parece ser otra de las claves para abordar la formación en el oficio. En las prácticas formativas es importante que el docente en formación, practique, se sumerja en las prácticas de otros pero son también necesarios procesos de distanciamiento, análisis y reflexión acerca de lo hecho (por uno mismo o por otros). En este continuum la experiencia sigue su curso y se enriquece.

La enseñanza concebida como un “trabajo sobre otros” ya no puede realizarse a partir de fórmulas estandarizadas ni de conocimientos mínimos. Hoy para poder educar/ intervenir/ transformar y lograr que quienes están en la escuela aprendan - porque de eso sigue tratándose la enseñanza-, no parece resultar actuar a gran escala, ofreciendo a todos lo mismo y por igual. Por el contrario, el trabajo de enseñar se va construyendo “artesanalmente” en el día a día, paso a paso. En tiempos en que la enseñanza se complejiza si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar y poner a dialogar a aquellos saberes (de la experiencia) que aluden a lo particular, a la producción, a la creación y a la experticia en lo que se hace. Representa ésta una vía potencialmente inclusiva: creando las condiciones propicias es posible que todos logren ser “artesanos” en lo que hacen (artesanos de la enseñanza) o lo que es lo mismo, hacer las cosas bien. Además de traer beneficio para quienes enseñan esta opción resulta provechosa para todos.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (2004) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Alliaud, A. (2009) “La maestra modelo y el modelo de maestra”. En: Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Granica.
- Alliaud, A. (2011) “Narraciones, experiencia y formación docente”. En: Alliaud, A. y Suárez, D. (comps.) *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Bs. As. Facultad de Filosofía y Letras/ CLACSO.
- Alliaud, A. (2012) “Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar”. Buenos Aires, Fundación Santillana. *VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué*. En edición.
- Alliaud, A. (2014) *Estudio sobre los Planes de Estudios de las Carreras de Formación de Docente en el MERCOSUR*. Buenos Aires, Teseo/PASEM/OEI.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Dewey, J. (1949) *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- Martuccelli, D. (2009) “La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción”. En: *Diversia* Núm. 1. CIDPA. Valparaíso.
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona, Anagrama.
- Terigi, F. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. Buenos Aires, Fundación Santillana.