

## ***Experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes noveles de escuela secundaria***

María Laura Murcia<sup>1</sup>

### **Resumen**

Diversidad de fuentes – e incluso la propia experiencia - nos llevarían a constatar la conclusión de que algunas clases, algunos docentes, no sólo resultan memorables con el correr del tiempo sino que también se les atribuye modificaciones profundas y duraderas; huellas que han sabido conmovir y perdurar en el tiempo (Maggio, 2012).

El estudio que presentamos no pretende en modo alguno vincular de manera técnica y/o mecánica, ciertos saberes y habilidades de la práctica docente a determinados resultados. Sin embargo considera valiosa la posibilidad de proponer relaciones semánticas – no causales – de significado para adentrarse en el saber pedagógico que construyen y recrean los docentes a partir de sus experiencias prácticas formativas.

El trabajo se propone indagar en relatos de prácticas de enseñanza llevadas a cabo por docentes memorables

### **Summary**

Diversity of sources - and even our own experience - would lead us to conclude that some classes, some teachers, are not only memorable over time but also attributed profound and lasting modifications; traces that have known to move and to survive in time (Maggio, 2012).

The study does not intend in any way to link in a technical and / or mechanical way, certain knowledge and skills of the teaching practice to certain results. However, it considers the possibility of proposing semantic - non - causal - relationships of meaning to delve into the pedagogical knowledge that teachers construct and recreate based on their practical formative experiences.

The paper intends to investigate stories of teaching practices carried out by memorable teachers from the voices of secondary school teachers (Buenos Aires, Argentina, 2016). From a narrative reconstruction of lived experiences

a partir de las voces de docentes nóveles de escuela secundaria (Buenos Aires, Argentina, 2016). A partir de una reconstrucción narrativa de experiencias vividas en primera persona, se han elaborado categorías referidas a las acciones atribuidas al docente memorable – categorías de memorabilidad - que ofrecen la posibilidad de pensar y recrear la práctica pedagógica, que habilitan una reflexión sobre el rostro del oficio docente.

**Palabras clave** enseñanzas memorables; encuentro; acontecimiento; docente artesano

in first person, categories have been elaborated referring to the actions attributed to the memorable teacher – categories of memorability -, that offer the possibility to think and to recreate the pedagogical practice, that enable a reflection on the face of the teaching profession.

**Key Words** memorable lessons; encounter; event; teacher as a craftsman

Fecha de Recepción: 17/12/2017
Primera Evaluación: 19/12/2017
Segunda Evaluación: 27/12/2017
Fecha de Aceptación: 05/01/2017

## **Introducción y justificación del problema**

### **1.**

El docente es un profesional que porta teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos. El valor no solo simbólico sino también estratégico de la reflexión como práctica social promueve la construcción de comunidades de aprendizaje, forjadoras de condiciones que posibilitan cambios a nivel institucional y social.

La importancia de la documentación de las buenas prácticas en sus procesos, condiciones y resultados pasa por su posibilidad de convertirse en potente sustrato en los trayectos de formación y desarrollo profesional docente, por enriquecer los marcos de referencia y de actuación; por inaugurar caminos que habiliten la construcción y análisis de categorías didácticas.

El estudio que presentamos indaga en relatos de prácticas de enseñanza llevadas a cabo por docentes memorables, a partir de las voces de docentes noveles de escuela secundaria (Buenos Aires, Argentina, 2016). La investigación se centra en la reconstrucción narrativa de experiencias vividas en primera persona que den cuenta de características atribuidas a prácticas y docentes que han favorecido la conmoción de lo ya sabido y la producción de saber; que han sabido conmover y perdurar en el tiempo (Maggio, 2012).

La memorabilidad de una experiencia

de enseñanza no será considerada aquí como anamnesis, sino más bien como posibilidad de hacer presente al pasado a partir de un proceso interpretativo y de reconstrucción que se erige como fuerza activa y recreativa (Jackson, 1999; Maggio, 2012). Se trata de un proceso que exige intelectualmente y desafía las ideas previas.

A su vez, entenderemos por conmoción a la impresión profunda, la alteración, el movimiento fuerte, eficaz (RAE, 2014: 23ª ed.); no – solo - en términos de afectación sensible sino y especialmente entendida como transformación y acontecimiento.

Trabajaremos con relatos estimulantes, inspiradores, que han forjado experiencia formativa y dejaremos de lado aquellos que refieran a situaciones de incomodidad, brusquedad e incluso violencia, que también saben dejar su impronta.

Decidimos a su vez indagar en docentes noveles que se desempeñan en la escuela secundaria para recuperar sus voces. Docentes que están desarrollando sus primeros años de oficio en el seno de una escuela que ofrece sus desafíos, que demanda profundas transformaciones institucionales, pedagógicas y legales (Tenti Fanfani, 2008), que recibe nuevas subjetividades, que se inscribe en una cultura distinta de la que surgió y fue formulada.

El trabajo con los relatos habilitará un reconocimiento de la disposición del docente memorable, entendida como el conjunto de acciones observables

llevadas a cabo por él (Camilloni, 2007).

No estamos pensando en que se plasmarán en grandes clases, pero sí que, legítimamente, podrían ser las mejores inspiraciones para la creación de una propuesta autónoma. No se trata de parodias de las clases maravillosas o de reproducciones simplificadas de esas grandes obras. Se trata de estudiar qué las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método, de una estrategia, un orden en la explicación (Litwin; 2008: 27)

El estudio expone lo que dimos a llamar *categorías de memorabilidad*: sistematización que, de manera descriptiva y abierta, se propone alojar lo más fielmente posible los relatos de experiencia de los docentes entrevistados que remiten a un entramado de acciones llevadas a cabo por docentes. Relatos trabajados desde la convicción de su riqueza y apertura para nuevas sistematizaciones y sentidos; relatos polifónicos, despojados de autorías, de contextos, de intenciones desde las cuales han surgido, para ser leídos, interpretados y re-inscriptos en diferentes situaciones y contextos (Alliaud, 2006).

A su vez, los relatos relevados han referido y delineado rasgos de identidad profesional de los docentes nóveles entrevistados. Las tramas narrativas a las que hemos accedido, dan cuenta de huellas que tuvieron alguna impronta en su vínculo con el saber y en el propio ejercicio profesional.

En lo que sigue retomaremos estos puntos, ofreciendo una síntesis de los hallazgos de la investigación realizada, de ninguna manera conclusiva, como modo de habilitar nuevas preguntas, para ofrecerse como punto de partida de nuevos recorridos.

## 2. Metodología

Para abordar estas cuestiones, trabajaremos sobre relatos de diez docentes nóveles, de diversas áreas, con no más de 5 (cinco) años de ejercicio, en Buenos Aires, Argentina 2016. Decidimos indagar particularmente en aquellos que se desempeñen en la escuela secundaria y que han pasado por profesorados y/o ciclos de formación pedagógica en su trayectoria profesional.

De los diez docentes nóveles entrevistados de diversas áreas (historia, música, inglés, literatura, biología, geografía, físico-química, informática y economía), surgirán relatos de diecinueve prácticas/docentes memorables, también de diversas áreas y niveles de enseñanza.

El trabajo propone un proceso espiralado de ida y vuelta, de teoría y relato desde múltiples lecturas, encuentros, diálogos, para indagar en nuestro objeto de estudio y para la sistematización de lo que hemos llamado *categorías de memorabilidad*.

El estudio se enmarca dentro de la metodología cualitativa, particularmente dentro del método narrativo, trabajado ampliamente (Alliaud, 2004; Bolívar y

Domingo, 2006; Rivas Flores, 2007) como estrategia de formación docente, como aporte y reconfiguración del saber pedagógico.

La *entre-vista*, “visión entre”, o “entre dos”, como diría Gilles Deleuze (en Duschatzky, 2008) es el instrumento privilegiado para insertarnos en la “escena” de la situación memorable relatada. Así, la indagación respecto a la memorabilidad no se focaliza en el docente, sino en la reconstrucción narrativa de situaciones, de clases memorables, a fin de poder acercarnos, “tocar” algo de la experiencia hecha relato de los docentes entrevistados. Nuestro objeto de indagación se instala no solo entre el docente y su práctica, sino también entre el docente que encarna – por atribución - dicha memorabilidad y el docente novel relator quien hace memoria, quien reconstruye experiencia y da cuenta de aquello que lo supo conmover, transformar.

En el seno de esta tensión, los relatos apuntan a docentes, al reconocimiento de personas concretas que encarnan esa memorabilidad en sus prácticas, dando cuenta de gestos, de tonos de voz, de los climas que se suscitan, de la forma de posicionarse y hasta de vestir del docente... Los relatos dan cuenta de prácticas insertas en un determinado contexto, presentadas con determinada intencionalidad, dirigidas en un lugar y tiempo determinado... Estos aspectos centrales han atravesado los relatos de enseñanza memorable, quedando a su vez abiertas a otras subjetividades, a otros espacios y tiempos.

Las categorías – sistematización impuesta a los textos trabajados – no son en absoluto concluyentes, pero sí vinculantes: las categorías presentan entre sí vinculación no solo experiencial sino conceptual. Tampoco son exhaustivas en relación a lo que hace a una clase, a un docente memorable. Intentamos alejarnos así de un mero listado o enunciación de hechos, para proponer situaciones áulicas como objeto de conocimiento con todas las posibilidades y con todos los límites que ofrece. A su vez, por opción, están desprovistas de tecnicismos y presentan un carácter más bien descriptivo. Por último, destacamos que buena parte de la primera categoría, surge de los valiosos aportes de Mariana Maggio en lo que entiende por “enseñanza poderosa”<sup>(2)</sup>

### 3. Resultados

Educar es un acto desmesurado e incalculable. No se agota en sus gestos: la transmisión de conocimientos, la transmisión de un saber. Requiere, sí, de una promesa de transformación, de intencionalidad, de vínculo (Antelo, 2005).

En el marco del estudio que aquí nos convoca, el trabajo con los relatos de docentes noveles referirán a experiencias que resultan memorables. En principio, entendemos por experiencia a determinadas situaciones y episodios que presentan una unidad, una cualidad que las impregna a pesar de la variación de sus partes constituyentes. Hablamos así de “una”, de “esa” experiencia;

unidad que no es ni emocional, ni práctica, ni intelectual y es sin embargo todo eso (Dewey, 2008).

La experiencia es tanto personal y subjetiva como abierta y vincular. La experiencia no consiste en un “algo” que sucede. Como afirma Larrosa (2006) la experiencia es “eso que me pasa”. Que me sucede a mí: no ante mí o frente a mí... sino a mí, es decir, *en mí*. Ahora bien, “eso” que pertenece a alguien, no es sino referido. El vínculo y en particular el *encuentro* es su sustrato.

¿Cuál es el valor de lograr una aproximación a estas cuestiones? La experiencia no se encripta sobre sí misma sino que, desde su apertura y referencia, se ofrece como lugar y como testimonio. La re-petición de un relato, la re-presentación de un conjunto de narrativas ofrecen posibles puntos de conexión entre las personas. El testimonio propone un compromiso, no solo de quienes vivieron hechos específicos sino también de quienes directa o indirectamente escucharon tales relatos y fueron llevados incluso, a transmitirlo a otros. El testimonio tiene la habilidad de saber rozar al otro, de tocarlo, de hacerse presente...

Graciela Frigerio (2005) nos recuerda que en el gesto educativo, lo que se transmite no es un contenido sino centralmente una relación. La educación es así, lugar de relación y encuentro. Y bien sabemos que el encuentro es cierto límite de la didáctica: “¿Cómo saber a priori acerca de aquello que nos ha de encontrar?” (Antelo; 2014: 48-49) A su

vez, y como afirma Laura Duschatzky (2008), no hay efectos de enseñanza si algo del orden del encuentro no está en juego.

Cristina Corea y Silvia Duschatzky (2002) consideran que uno de los desafíos educativos es la creación de nuevas intervenciones que promuevan el re-posicionamiento tanto del educador como de quienes transitan por la escuela; la creación de dispositivos que habiliten nuevos modos de recepción, nuevos sentidos a fin de habilitar la posibilidad de que algo acontezca.

¿Y para que algo acontezca? No solo se requiere la irrupción de lo imprevisto, la ruptura para pensar de un modo nuevo, desde nuevas categorías, nuevos lenguajes. Tanto el acontecimiento como la experiencia de encuentro no solo pasa, sino que *nos* pasa (Larrosa, 2006) y no nos deja igual que antes (Bárcena, 2003). Sin embargo, la condición— si es que lo podemos llamar así — de un acontecimiento, de una experiencia, es la *presencia*.

Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal. Hacerse docente tiene por

tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones (Contreras Domingo, 2010)

La enseñanza se aleja de la visión que atiende al impacto, a la búsqueda de efectos y resultados, para ponderar aquella que atiende al modo de entrar en relación con el alumno y con lo que se pone en medio de dicha relación, sea este un saber, sea una actividad. He aquí la envergadura del oficio docente; oficio artesanal (Sennett, 2009) que se juega en la contundencia gestos pequeños y constantes. En el tejido de experiencias de encuentro, esta investigación ofrece el siguiente recorrido de trabajo:

#### *1.- Categorías de memorabilidad.*

Surgen como forma de sistematizar contenidos y características de los relatos de experiencia de enseñanza de los docentes memorable; materia prima de futuras construcciones y sentidos. Nuestra época asiste a un replanteo de los propósitos de la enseñanza, del sentido de la institución escolar (Sibilia, 2012), del ejercicio docente (Martínez Boom, 2010), de las representaciones comunes de lo que se entiende por el oficio de enseñar. La complejidad de la tarea docente escapa muchas veces a las consideraciones genéricas que aportan planes y dispositivos (Diker y Terigi, 1997)

El quehacer del oficio docente ofrece modelos que, sin imponer un deber ser, presentan eficacia formativa y se ofrecen como materia prima de nuevas

acciones y saberes. Justamente, son las buenas prácticas, los buenos docentes quienes, trascendiendo subjetividades y objetivando acciones, remiten a un ideal, conservando a la vez su formato real (Alliaud, 2011).

El trabajo con relatos de prácticas memorables de enseñanza propone un trabajo con situaciones áulicas como objeto de conocimiento (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2012) para abrirlas a un enlace con sentidos y saberes, con sus límites y posibilidades.

*2.- Identidad pedagógica.* Surge desde la trama de diversos relatos, a manera de reflexión sobre el oficio docente y el impacto en la propia biografía. En el acto educativo la dinámica de transmisión que ofrece identidad para justamente, dar cobijo a la diferencia (Arendt, 1993); para ofrecer un espacio de libertad (Hassoun, 1996). Desde aquí – también – se erige el proceso de construcción de identidad que se juega en transacciones, al decir de Bolívar (2007), que establece el propio sujeto entre la identidad atribuida por otros y la asumida por sí. Se vuelve fecundo lo heredado en su transformación.

La identidad pedagógica es proceso – en movimiento y a la vez estable – que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida y que va forjando un estilo propio de posicionarme como profesor y de dar sentido a su ejercicio profesional (Bolívar, 2007). Como afirma Prieto Parra (2004) el proceso colectivo de construcción de

identidad profesional requiere de una reflexión intersubjetiva permanente acerca de saberes, de representaciones y experiencias que permiten descubrir lo que es común entre los docentes, lo que los diferencia, lo que esperan del ejercicio profesional, lo que hacen en concreto.

Encontramos en diversas tramas narrativas múltiples referencias al impacto que las buenas prácticas/los buenos docentes tienen en la identidad profesional de los docentes noveles. Los relatos dan cuenta tanto de la ponderación de lo recibido como de la libertad para transformarlo.

Como afirma Andrea Alliaud (2009), es posible aprender de lo que otros hacen sin quedarse en la antesala de la admiración del modelo acabado o la mera duplicación de prácticas reconocidas como exitosas. Es posible desde la palabra, las ideas, los gestos del otro reconocer la propia potencia, la propia capacidad de pensar, de hacer, que, lejos de favorecer cualquier dependencia, fomentan la libertad. Hemos abordado esta cuestión desde la perspectiva del oficio, resaltando tanto el saber técnico del docente como el arte que implica su acción. Consideramos así al docente – artesano, tanto en sus destrezas, como en su obra, en tanto acción realizada sobre el otro (Alliaud y Antelo, 2009; Alliaud y Guevara, 2014).

3.- Por último, atravesando los relatos se ha destacado la *conmoción*, rostro de un acontecimiento que como tal, no solo irrumpe como novedad, sino que hace

experiencia en nosotros. Según Julia Kristeva (1999), la palabra *con-mover* contiene una idea de violencia y exceso en relación a una norma. Es por ello que “conmoción” – *émouvoir*- sea un término equivalente a “rebelión” - *émeute* -. Conmover indica entonces la acción de inquietar, perturbar y alterar de manera contundente.

Cuando afirmamos que la enseñanza conmueve, hacemos referencia a una transformación que implica y excede a la vez la afectación sensible; que desborda los contenidos, la racionalidad en juego; que se vivencia como salto o cambio cognitivo de los involucrados en la relación pedagógica; que promueve una rebeldía para con lo pensado, una reconstrucción de lo conocido, una interpelación al sentido común.

El trabajo con las pasiones docentes, desde sus sentidos mayormente tácitos, resulta relevante por ofrecer un importante caudal formativo (Porta y Yedaide, 2013); por invitar al desafío de enlazar la palabra con la emoción (Dussel, 2006), desafío estimulante, complejo y muchas veces eludido – también - por la educación.

Para Maggio (2012) la pasión y la emoción reflejan un involucramiento, un compromiso subjetivo. Porta (2014) coincide en destacar el carácter ubicuo de la pasión, como atributo de la buena enseñanza, así como el compromiso, la implicancia personal y la entrega que dan cuenta de un entramado docencia-vida, difícil de ignorar.

Existen múltiples lecturas para

intentar acercarnos a estos desbordes<sup>(3)</sup> asociados no solo al afecto, sino y en concreto, al amor. No es sin amor que sucede la educación, como señala Abramowski (2010) retomando las afirmaciones de Germán García (1999). Los afectos magisteriales se ponen de manifiesto en su variopinta gama de vicisitudes, muchas de ellas ni claras, ni distintas.

Ahora bien, “no es sin”, no solo porque sea ineludible, no solo porque sea central. ¿Cómo explicar la disposición para alojar, para hospedar un saber, desde su novedad y extranjería? ¿Cómo, el animarse a desestabilizar, a desterrar saberes quedando a merced de ser uno mismo quien quede en el destierro? ¿Qué fuerza nos arrebatara a salir de nosotros mismos? ¿Qué nos mueve a estar presentes, sin invadir; a sostener sin crear dependencia; a entregar sin generar deuda; a liberar? La educación es con... *con*-moción. Aunque sin lugar a duda, dar cuenta de ella, es una empresa que tiene una relación profunda y compleja con la palabra.

#### 4. Discusión

La posibilidad de explicitar saberes y prácticas, de comunicar experiencias que habiliten la reflexión personal y social, resulta no solo importante sino necesaria para conocer la acción docente, enriquecerla y orientarla. Es por ello que la biografía escolar presenta incidencia en la trayectoria profesional docente (Alliaud, 2004). Intentando

eludir un posicionamiento tecnocrático, las categorías que presentaremos a continuación se ofrecen como terreno del diálogo y de encuentro confiando en su valor testimonial.

A.- *Vínculo con la disciplina y el saber.* Los relatos dan cuenta de acciones que ofrecen una plataforma, un puente que enlaza al sujeto y al saber. Esta oferta tiene sus requisitos: en principio de sus protagonistas. Desde el lugar del docente, las prácticas requieren de una implicación, de una presencia que en cada caso y para cada situación, estimen, propongan, ofrezcan recursos, formas y sentidos (Manenti, 2002 en Blanco García, 2005) El alumno a su vez, podrá consentir – o rechazar - aquello que le es propuesto; consentimiento que – en el mejor de los casos - provocará un deseo (Tizio, 2003), motor de cualquier proceso de conocimiento.

La presencia promoverá un lazo, un vínculo entre los actores educativos y el saber, que habilita la posibilidad de ampliar horizontes y enriquecer posibilidades. Será central para ello, la creación de condiciones, estructuras y normas que pueden considerarse idóneas, buenas. Los relatos destacan prácticas que:

A.1 Proponen un abordaje teórico actual

Siempre trae información nueva y eso que hace más de 10 años que da la materia. Te la manda por mail, te la sube a Facebook... Por más que no esté en la hora de él... siempre renovando el

**Cuadro1. Categorías de Memorabilidad**

Fuente: Elaboración personal.

Categorías de memorabilidad	Vínculo con la disciplina y el saber	Propone un abordaje teórico actual
		Habilita una mirada en perspectiva
		Permite pensar al modo de la disciplina
		Ofrece una estructura que en sí es original vs. Regularidad en la estructura
		Propone una vinculación conceptual en tiempo presente
		Promueve la construcción, el replanteo y resolución de problemas
	Actitud atribuida al docente	Compromiso con la tarea
		Gusto/pasión por el saber que enseña
	Vínculo pedagógico	Autoridad pedagógica
		Cercanía
	Estilo comunicativo	Claridad
		Capacidad de escucha
		Promoción de la participación desde una síntesis personal
	Intencionalidad Pedagógica	Preparación para el futuro académico
		Desarrollo de competencias y habilidades
		Formación de un criterio personal
		Formación en valores
	Recursos metodológicos	Clase tradicional vs. Integración de nuevas tecnologías
	Evaluación	Reelaboración e integración de contenidos
		Síntesis personal

stock de material y te lo manda... Por más que ya hayas aprobado la materia. Tomé de O. los gráficos. Es muy buen seleccionador de gráficos para enseñar e ilustrar un tema. También nos enseñó a trabajar con fuentes para buscar los

gráficos. Esto de prestar atención de que los materiales que uno le brinda al alumno sean de calidad, que este actualizado y que no sea sacado de cualquier lado o de cualquier fuente, sino de lo más seguro, lo más

científicamente comprobable. (9R)  
Profesora de Geografía<sup>(4)</sup>

La memorabilidad se vincula a una enseñanza que se aleja de lo perimido para ofrecer una formación actualizada en las temáticas y los materiales. La actualización no debe ser vista solo como novedad sino, y en especial, como abordaje desde la complejidad (Maggio, 2012: 46-48) y la profundidad que requiere la exploración y construcción de conocimiento.

Se tomaba el tiempo para explicar, incentivaba las preguntas, le gustaba que participemos. Tenía la capacidad de que si surgía algún chiste, se reía con nosotros pero tenía la habilidad de volver al tema. La clase habilitaba disparar para otros lados. Ejemplo aparato reproductor... no sé... qué surjan temas de anticoncepción. Con sistema endocrino... con los sentidos... por ejemplo cuando trabajamos el tema de diabetes, hiper/hipotiroidismo... Nos gustaba porque tenían relación con cosas o situaciones de la vida. (8P)  
Profesora de Biología

A.2 Habilitan una mirada en perspectiva

Ahí vimos Historia Argentina... Me acuerdo de la industrialización por sustitución de importaciones... me acuerdo patente porque lo hablamos un montón. La ISI. Lo mismo, súper claro. Los mismos cuadros pero para más grandes, quizás ya no tanto el cuento de tal personaje

sino más bien: "Fíjense como está nuestra sociedad ahora, ¿qué son las cosas que pasan? ¿Qué pasaba antes? ¿De dónde viene?" ¡Súper interesante! (2C)  
Profesor de Música

Me acuerdo los ejercicios: "un móvil que se desplaza a tanta velocidad..." Jajajaja. Son cosas que te quedan. Como que nos activó el modo de pensar la física. Dejar de considerar a la matemática como algo extraño, inútil como veníamos pensando a aplicarlo a algo concreto que se puede ver, tocar... que se yo... los movimientos de fuerza... las manivelas... todas esas cosas que hasta ese momento eran desconocidas (9Q) Profesora de Geografía

Cambiar la perspectiva para enriquecerla y ampliarla permite aproximarse a futuras prácticas profesionales con otro grado de contundencia y complejidad que aquellas que apelan a la mera emulación que se ofrecen en los contextos áulicos (Maggio, 2012: 50-53). Brinda así mismo la posibilidad de ensayar diversos puntos de vista y obliga a experimentar la tensión de una toma de decisión y sus consecuencias.

A.3 Permiten pensar al modo de la disciplina

Otra experiencia con él que recuerdo mucho es que en 4to año el foco de historia es Latinoamérica y teníamos que

desarrollar un trabajo práctico en grupo durante todo el año. Teníamos que desarrollar una monografía y teníamos que plantear hipótesis, en trabajar en fuentes... Creo que fue la primera vez que estuve pisando la Biblioteca Nacional, la Biblioteca del Congreso. Un contexto más complejo. Cada grupo tenía temas vinculados a los sistemas de gobierno. Accedí a libros más complejos para mi edad pero pudimos ir, buscar fuentes.... Presentamos la monografía en una exposición que hace el Colegio todos los años por el día del patrono del Colegio y era, ¡claro!... la monografía anillada y la foto con la monografía ¡como un trofeo! Me hiciste acordar... Fue una experiencia muy linda (5J) Profesor de Lengua y Literatura

Con él además de escribir, aprendí la lectura crítica. Yo leía, pero no tenía la inquietud de buscar otra postura... no tenía esto. Yo decía, tal autor, me planteo esto.... Y me quedaba con eso... ¡Y está mal! Entonces... él te incitaba a buscar otros autores. (1B) Profesora e Historia

La enseñanza memorable habilita un pensamiento que atiende a sus raíces epistemológicas, al marco conceptual desde el que se funda para otorgarle sentido y consistencia

interna. Los conceptos surgen de entramados dinámicos, de movimientos y trayectorias que habilitan la expansión, la incorporación de herramientas para la formulación de nuevo conocimiento.

A.3 Ofrecen una estructura que en sí es original vs Regularidad en la estructura.

Los relatos dan cuenta tanto de la innovación como de una regularidad en la estructura de clase. Aunque se destaque, la memorabilidad no necesariamente se encuentra ligada a una originalidad didáctica

Era muy sistemático en la clase, leíamos, otro comentaba, hacíamos preguntas, teníamos que hacer resúmenes y presentar la carpeta con resúmenes y actividades del manual. En ese sentido... llegamos a 3er año y decíamos... ¡otra vez resúmenes! Pero aprendí a hacer resúmenes a estudiar de ellos. En su momento me preguntaba... porque me está pidiendo un resumen y que haga las actividades de un manual de Aique.... Que todavía tengo guardado en mi casa... pero generaba ese hábito de estudio. (5J) Profesor de Lengua y Literatura

Sus clases eran muy variadas. Así como con el profe de historia sabías lo que ibas a hacer, con M podías leer, hacer actividades del cuadernillo, ver una película... sus clases variaban mucho (...) Una clase donde hacíamos mucho: actividades de lectura, de debate con ella, había mucha diversidad de actividades. Promovía la lectura. Con ella leíamos tres novelas por año.... Obras de

teatro “El pan de la locura” Me acuerdo que había un día que teníamos lectura de la obra y todos queríamos tomar un personaje y hacíamos teatro leído... nos reíamos mucho. (...) Se disfrutaba mucho el momento de la lectura en clase. Y es algo que ahora replico con mis estudiantes. (5K) Profesor de Lengua y Literatura

#### A.4 Proponen una vinculación conceptual en tiempo presente

Esto es, poder establecer una conexión con los destinatarios, con su contexto, con el presente de la sociedad, con presente de la disciplina. Muchas veces “lo que sucede en la escuela es vivido como artificial frente a lo que sucede afuera, y da lugar a una sensación de ajenidad que se convierte en un obstáculo para la comprensión y el aprendizaje” (Maggio, 2012: 55)

Ella explicaba el concepto. Vamos a ver Grecia y Roma ¿Qué es importante? Es importante lo que va a generar en occidente... por ejemplo. Ella iba y venía. Podía relacionar con la edad media a pesar que era historia de primer año. Tenía claridad conceptual. No le interesaba marcar fechas. Le interesaba más la teoría, el marco general de que significaba Roma... ¿Por qué tuvo tres períodos? ¿Por qué tuvo República, Monarquía, Imperio? ¿Por qué se dio ese cambio? ¿Desde dónde partió, donde terminó, porque? Y

después generar opinión entre nosotros: “¿Por qué creen pasó esto? (4H) Profesor de Historia

Favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje para mí se da cuando hay una construcción, cuando pasa algo dentro del aula... Y eso de que pase algo se da cuando los estudiantes están interesados por la asignatura... más allá de que muchas veces no se da... cuando el profesor puede construir vínculos y en esa construcción de vínculos, tener en cuenta los intereses de los chicos. Si yo doy un texto porque está en el programa o porque a mí se me cantó... y no lo conecto con intereses de ellos o con la realidad es algo más... Pero si a partir de un tema les pido que lo conecten con las problemáticas de su barrio... y que lo puedan internalizar... ¡pasa otra cosa! Una enseñanza significativa que está atada a los intereses de los chicos. (5) Profesor de Lengua y Literatura

#### A.5 Promueven la construcción, el replanteo y resolución de problemas

Siempre retomaba el tema anterior, daba el tema del día y daba una actividad. Siempre hacía igual. La actividad se hacía y se corregía ahí. Si no se llegaba a corregir, era lo primero que se hacía en la siguiente clase. Y continuaba. Hacía pasar al más tímido o al que más le costaba. Los llamaba ella. Y hacía que el resto los ayudara. A veces preguntaba cosas que no estaban dentro del ejercicio

“¿Y qué significa ese elemento? ¿Y por qué pusiste ese elemento para ese elemento? ¿Y cómo lo llamarías?” Mezclaba así cuestiones que ya se vieron. Y así... “Y vos que sabés de tal tema... que te fue bien... ¿te acordás como era? Contanos cómo es esto...” (6M) Profesora de Biología

Los relatos refieren a disposiciones, a acciones docentes que realizan ofertas innovadoras, actuales y profundas; que habilitan un enlace con el saber desde los matices, controversias e interrogantes que suscita; que conectan los saberes con los marcos epistemológicos y metodológicos de cada disciplina. Se han destacado también aquellas prácticas que favorecen comprensiones significativas y vinculantes a nuevos entornos y conocimientos (Maggio, 2012) y que por tanto, una vez que el docente ha realizado su oferta, promueven la libertad de quien la consiente, la hospeda.

*B.- Actitud atribuida al docente.* Maggio (2012) afirma que la pasión y la emoción en clase son reflejo de un involucramiento del docente en su tarea, un rastro de su presencia, en el sentido que se presentó en el punto anterior. El compromiso por la tarea, el gusto, incluso la pasión por el saber que se enseña, son disposiciones que se han destacado tanto en los relatos relevados, como en profusos desarrollos teóricos (Ortiz, Nussbaum y Cochia, 2015; Bain, 2007; Day, 2006; Lossio, Panigo y Ferrero, 2013; Flores, Álvarez

y Porta, 2013; Duarte, 2013; Escudero Muñoz, 2009; Pérez Abril, Roa Casas, Vargas e Isaza, 2014; MacDonald Grieve, 2010; Johnson y Prom-Jackson, 1986)

Escasean las clases que uno entiende, participa y lo hace con gusto... Cuando uno por ejemplo, hace comparaciones con algo de la realidad... que le busca la vuelta... que habla de diferentes formas. La atención de los chicos es muy difícil de captar, pero si seguís tratando de que quienes no se engancharon lo hagan. (7) Profesora de Economía e Informática

Los relatos dan cuenta de un *compromiso* vinculado a la consideración del alumno en sus necesidades y trayectorias particulares; una consideración que consiste en detectar y ofrecer alternativas que pongan a disposición nuevos recursos y fuentes para promover experiencia educativa. La *pasión*, por su parte, no solo es presentada en los relatos como rasgo atractivo o deseable de un docente (que, en todo caso, promueve una mirada sobre él), sino y mayormente como invitación, a manera de motivación en la que participa el alumno y lo ubica en un rol protagónico.

Si bien en primer año tuve otras materias que me ayudaron a realizar investigación, a presentar trabajos, con ella aprendí el ir a una fuente, a empaparme, a cuestionarla y también aprender de mí, como yo también accedo a un texto,

como lo puedo interpretar. Siempre era esa profe que venía y te decía “¿leyeron tal cosa?” “¡fíjense en tal libro!” “¡Les paso un pdf!” Todo el tiempo trayéndote conocimiento... todo el tiempo... Recuerdo de ella esa potencia, de entrar y avasallar con su conocimiento (...) Hacía intertexto de comunicarte con otro autor. Ella te mencionaba... y a vos te picaba ese bichito de curiosidad, para ver que te quiso decir.... Eso a mí me encantaba. (1A) Profesora de Historia

C.- *Vínculo pedagógico*. Fundado en el reconocimiento y el encuentro. Se han destacado dos disposiciones en los relatos: la *autoridad* y la *cercanía*. Autoridad atribuida a un saber y a un saber hacer que porta el docente memorable; autoridad como poder e incluso influencia, pero no – solo - en el sentido de distinción, ni mucho menos de violencia. Desde la perspectiva del oficio, la autoridad del docente reside en la cualidad de sus habilidades. La autoridad a la que refieren los relatos es aquella que *autoriza* al otro, también en su saber, en su propia capacidad, que prioriza el cuidado, la atención, la consideración, el intercambio, la correspondencia con del otro.

Cuando un profesor sabe mucho, inspira.... Cuando un profe no sabe mucho empezás a dudar en la veracidad de eso que te dice... Que esté seguro y sepa tanto el tema que te da es muy importante. Y también la calidez humana: que sepa un montón de la

teoría no significa que deje de lado tus necesidades como alumno o te trate de una manera que te desaliente. ¿Qué le da autoridad a un docente? El respeto. Que el profesor te respete, por más que este enojado, por más que te portes mal. No te puede tratar mal o menos que él. También la seguridad en los contenidos. Es difícil que un alumno te discuta mucho viendo a un tipo o a una mujer que sabe tanto...” (9R) Profesora de Geografía

La palabra es presencia. Ella entraba y sabías que te tenías que callar. Te lo imponía... no de forma consciente. No era a propósito: era parte de ella. Al fin y al cabo el docente lo tiene que tener. Si no sos considerado una figura; si entrás al aula y te consideran como uno más... es un problema. No estás al mismo nivel que ellos, ni más abajo... no estamos hablando como persona, estamos hablando de autoridad. Esa es la palabra. Ella tenía autoridad en el aula (...) Había profesores que decían “te pongo un 1 (uno)”, “te pongo amonestación”. Con L en esos dos años vi poner solo una amonestación y habían revoleado una silla. Ella tenía presencia en el aula. No la podíamos pasar por encima. Es difícil de explicar... No sé si tiene que ver con la personalidad, con los años de experiencia, con disfrutar lo que vos hacés. (3F) Profesora de Inglés

La cercanía está vinculada a esto último: a una consideración que habilita el reconocimiento de capacidades y posibilidades; que promueve un empoderamiento (Torres, 2009; Maggio, 2012) de los alumnos en la formulación

de propuestas desafiantes y reales (Abril, Casas, Vargas e Isaza; 2014).

Voy a comenzar con la Señorita A, de 5to grado. Yo confundía mucho los colores, al día de hoy los confundo. (...) Un día me preguntó que me gustaba hacer. “A mí me gusta leer” “¿Y qué lees?” “Julio Verne... la biblioteca Billiken” Entonces después de clase me llevó a la biblioteca. Empecé a leer libros ahí y luego me los llevaba a mi casa. Y me marcó... (4G) Profesor de Historia

Él estaba pendiente de todos nosotros. No porque se pusiera a hablar después de clase siempre.... Pero si necesitábamos algo o si algún chico faltaba mucho, era el primero que salía a averiguar con el Director. (10S) Profesor de Físico-Química

*D.- Estilo comunicativo.* Los relatos destacan la *claridad*, la *capacidad de escucha* y la *promoción de la participación desde una síntesis personal*. La educación es ante todo diálogo, entendido con Freire (2002), como encuentro humano mediatizado por el mundo, para pronunciarlo. En el seno de este encuentro se escucha y se promueve una participación, enfatizando así la posibilidad de hacer emerger algo de lo personal, dejando afuera todo esfuerzo de reproducción o emulación de contenidos, de criterios, de sentidos. La escucha y la participación remiten también a la posibilidad de hospedar, de hacer lugar al/ a lo extranjero, para de esa forma ampliar horizontes, para reinaugurar una relación con el saber y con los otros.

Todos leían...y a partir de eso ella iba explicando. Después tomaba un fragmento y decía un apellido al azar y preguntaba: “¿vos que pensás sobre esto?” Y tenías que escuchar porque luego te podía nombrar a vos y preguntarte “¿Y a vos que te parece lo que dijo este? ¿Te parece que es así? ¿Entendió o no entendió? (...) Cuando nos poníamos en actividad todos prestábamos atención, todos aprendíamos. Ella generaba debates y por eso era entretenido. Y teníamos que prestar atención a lo que decía el otro para poder refutar o asentir con un argumento. A mí me ayudó a formular argumentos; a escuchar la postura el compañero y a expresar la propia sin agravios sino con argumentos. (7O) Profesor de Economía e Informática

Recordemos en este contexto los aportes de Finkel (2008); quien confiaba en la posibilidad de que “hablen los libros” y “hablen los estudiantes”, sin por ello quedar afuera de ese diálogo, asegurando los medios para hacer emerger el propio camino comprensivo y promover el desarrollo de competencias en cada estudiante.

Una profesora de Geografía en 7mo grado. En mi Colegio ya te hacían sentir de secundario. Me acuerdo patente la profesora S. estaba hablando de los relieves... pero antes de eso habíamos visto la definición de relieve.... Y entonces yo que era de buscarle la quinta pata al gato... le decía “pero todo es un relieve” Y me acuerdo que le dije “entonces un hormiguero es un relieve...porque es una montañita

de tierra...” Y ella me decía: “tratá de ver más allá”...No me acuerdo bien que me decía... pero yo insistía que el hormiguero era un relieve y preguntaba en que parte de la definición invalidaba eso...Y ella entonces me propuso hacer un trabajo práctico para justificar porque el hormiguero es un relieve. Y le hice el trabajo práctico. Lleno de ilustraciones. Me dijo “muy bien”. Aprobé... por más que definitivamente no era lo que estábamos viendo como relieve, pero me dio lugar. (2D) Profesor de Música

Los relatos refieren también a la centralidad de la claridad en la exposición, mayormente, en el sentido de orden ideativo, en el uso de ejemplos.

*E.- Intencionalidad pedagógica.* Todo acto educativo reviste alguna intencionalidad desde la que el docente piensa, enseña, decide, propone y juzga en el terreno pedagógico. Los relatos destacaron cuatro disposiciones en el docente: la preparación para un futuro académico, el desarrollo de competencias y habilidades, la formación de un criterio personal y la formación en valores. “No hay voz sin toma de posición” (Maggio, 2012: 75).

Cada una de ellas surge desde una *atribución* de sentido a la práctica docente, en vistas a una formación integral, que incluya y a la vez vaya más allá de los contenidos disciplinares y las tareas curriculares previstas. Los relatos destacan la posibilidad de que el docente en sus prácticas no solo provea herramientas para un futuro académico sino que proponga preguntas

que obliguen al alumno a pensar sobre a sí mismo y su proyecto de vida. “¿Realmente quieren esto?” (1A)

El desarrollo de competencias refiere a un tipo de relación con el conocimiento. Los relatos destacan la posibilidad de que algunos contenidos y habilidades disciplinares oficien de fuente de futuros aprendizajes, incluso, en otras áreas de conocimiento. La capacidad de análisis, la interpretación, la jerarquización conceptual, la expresión oral y escrita, entre otros, se destacan en los relatos relevados.

Se preocupaba mucho porque entendiéramos y aprendiéramos. Por ejemplo en primer año todo lo vinculado a análisis sintáctico. Quería que aprendieras y comprendieras eso... Ya en 4to, más literatura... el libro era el disparador para hablar de algo más... Era importante que supiéramos lengua y literatura porque ella quería que tengamos la herramienta de expresarnos verbalmente y por escrito... No sé si quería que fuéramos amantes de la lectura y de los autores... pero sí que pudiéramos redactar bien, comprender y analizar bien un texto. (5K) Profesor de Lengua y Literatura

Otra de las intencionalidades destacadas es la promoción de la construcción de un criterio personal, que tiene como horizonte la integración del sujeto pedagógico al conocimiento; la posibilidad de dar cuenta de un posicionamiento en relación al saber.

En relación a la formación de valores, son varias las referencias al

respecto (Johnson y Prom- Jackson, 1986; Jackson, 2002; Flores, Álvarez, Porta, 2013). Los relatos enfatizan las acciones docentes que habilitan interacciones basadas en el respeto, el esfuerzo y la solidaridad. Será central a su vez trabajar en una seria indagación por los valores que la educación está llamada a resguardar, transmitir y conservar (Passarotto, 2008)

No solo el profesor de Educación Cívica se tiene que preocupar porque el alumno sea un buen ciudadano...Creo que todos los profesores desde su área, desde la manera de dar clase, pero también desde el ejemplo, debe fomentar valores, ayudarlos a desarrollar el pensamiento crítico por ejemplo... el tema del acceso a la información en internet. Hay un montón de información dando vuelta... y los chicos compran...los chicos lo toman como "la verdad"... El docente puede iluminar un poco eso: como acceder a la información, que se tiene que tener en cuenta para prestar atención o descartar algo medio *sarasa*. (2) Profesor de Música

Tal como expresa el relato, el compromiso del docente con una educación integral, pasa también por asumir, ponderar y pensar sobre la responsabilidad de nuestro oficio. Al respecto, resulta interesante el planteo de Candiotti (2008), quien vincula la idea de justicia a la posibilidad de asumir la propia libertad y el peso las propias decisiones. Por este motivo, resalta que no solo se es responsable ante el otro, sino *por* el otro. De aquí el sentido del compromiso docente en brindar a las generaciones jóvenes las potencialidades para que puedan seguir trabajando en la transformación de lo real.

*F.- Recursos metodológicos.* Esta categoría

se concentró en aquellos relatos que retomaron cuestiones metodológicas; en los recursos y las actividades priorizadas por docentes memorables.

No usaba nada: tiza, pizarrón y lo explicaba de todas las maneras que se puede explicar un tema. Explicaba, hacía el ejercicio y nos daba la posibilidad a nosotros. Si no salía, de nuevo explicaba... así hasta que entendamos (...) La seguridad al hablar y la claridad del tema y el lenguaje. No es un lenguaje que usas todos los días si no estás en el ámbito, pero tampoco un lenguaje difícil de entender, no necesitas un diccionario. Es un lenguaje estético pero aplicable al nivel del alumno (9QR) Profesora de Geografía

Cuando nos referimos a nuevas tecnologías no solo hablamos de la incorporación de dispositivos digitales en el aula (incorporando el uso de wikis, redes sociales, juegos, herramientas que habiliten la búsqueda, construcción, edición, registro e intercambio) sino la posibilidad de incorporar elementos (textos, fotos, cortos, películas, grabaciones, entre tantos) que habiliten la reconstrucción del plano didáctico en prácticas enriquecidas de enseñanza (Maggio, 2012)

Era bastante parecido a los otros profes: ella en el frente y nosotros escuchando y haciendo comentarios de acuerdo a lo que hablábamos. Me acuerdo que en cuarto habíamos

hecho un trabajo... estaba bueno porque habíamos leído "Crónicas de una muerte anunciada" de García Márquez y teníamos que hacer una fotonovela. Teníamos que hacer grupos y sacarnos fotos contando la historia...y ese era un trabajo final o cuatrimestral... La fotonovela y ensayo fueron las que más me marcaron... (3F) Profesora de Inglés

Desde la convicción de que las nuevas tecnologías ofrecen una plataforma que habilita la construcción, el intercambio reflexivo, la revisión y la documentación de conocimiento (Litwin, 2008; Maggio 2012), los relatos subrayan sin embargo, tanto las acciones docentes que conllevan el uso de metodologías tradicionales, como de otras que incorporan nuevas tecnologías. El uso de estas metodologías, la aplicación, la pertinencia y el sentido que encarna el docente parecería darnos una pista al respecto...

*G.- Evaluación.* Los relatos destacan esta instancia como posibilidad para poner en juego aquello que los alumnos saben hacer, pensar y resolver a través de la observación y la valoración, de la aplicación de los conocimientos en diversidad de contextos, de las preguntas que formulan, de su desempeño, de las decisiones que asumen para resolver problemas o casos (Anijovich y González, 2011)

Les voy a mandar un trabajo práctico pero les voy a avisar con un mes de anticipación". Él te explicaba los

textos. Después, el TP era un papelito así (gesticula pequeño) ¡No me olvido! Me hizo hacer cosas que no había hecho: ¡Escribir! Es raro lo que te digo: escribir. Él te daba un papel y te hacía 3 preguntas... Ejemplo, "explique la crisis del Rosismo utilizando los textos tal, tal, tal, tal y tal" (...) Tenías que tener capacidad de síntesis, no olvidarte de ningún autor y no apelar al plagio. Yo llegué a comprarme un libro llamado "Como aprender a escribir en español" (...) Y le tuve que decir al profesor. Y él se reía y me decía: "Ese es el trabajo. El trabajo práctico consiste en eso. Yo quiero que, como futuros profesores, si ustedes tienen que escribir, sepan" Tuve que aprender que citar. (...) Y eran noches y noches escribiendo. Ese fue uno de los mejores parciales que tuve. Estaba evaluando un mes y medio y más de trabajo. Me acuerdo de mi habitación con todos los textos esparcidos por el piso. (1B) Profesora de Historia

De los relatos se desprende la posibilidad de elaborar una síntesis personal y la reelaboración e integración de contenidos, acciones vinculadas íntimamente a las desarrolladas con anterioridad.

Ahí yo aprendí mucho de arte. Pinturas del renacimiento por ejemplo, de la contrarreforma. Nos mostraba, mediante la pintura, la política. (...) Pero si vos entras a una Iglesia y ves un Medici pintado en una obra de la Biblia y ahí tenés que preguntarte porqué. Que hace un bancario en esa imagen. Eso me fascinó. (...) M, mientras explicaba historia Argentina nos traía la

Historia de Bs As y contaba los cambios de lo colonial a lo moderno. Porqué esta Sarmiento en tal lugar. (1B) Profesora de Historia

Presentamos estas categorías como modo de involucrarse con experiencias pedagógicas, reconociendo su riqueza y su apertura. Trabajar con relatos memorables, es adentrarse al carácter transformador de algunas experiencias, pararse sobre sus hombros para disponerse a ver más allá. Aún desde su dimensión misteriosa<sup>(5)</sup>, apunta a establecer una relación entre dichas experiencias y la posibilidad de hacer más fecunda la propia práctica profesional.

## 5. Conclusión

Los rasgos de memorabilidad que se identificaron en los relatos se relacionan con aspectos pedagógicos, éticos, didáctico-generales, constitutivos del ejercicio docente. Los aspectos disciplinares y didácticos específicos, en esta investigación, aparecen como subordinados a otras decisiones más generales (Pérez Abril, Roa Casas, Vargas y Isaza; 2014). A su vez, los relatos hacen foco mayormente en la descripción de actividades y sucesos, sin ahondar en la acción, composición y sentido del trabajo propuesto por el docente.

Otro aspecto a resaltar es que relatos de prácticas y docentes memorables dieron cuenta de una variedad de perfiles en cuanto al género, la edad y trayectoria. Así mismo, las tramas narrativas reconocieron diversidad de climas de clase: distendidos y estructurados;

alegres y silenciosos; unos orientados a la atención del pizarrón y otros a la participación, la colaboración y co-construcción del grupo

Creímos valioso el trabajo sobre “experiencias convocantes” (Alliaud, 2006), capaces de brindar propuestas que, lejos de constituirse como listados de acciones, saben abrir interrogantes, movilizar, inquietar. Como afirma Perrenoud (2006), aprender de la experiencia consiste en servirse de momentos excepcionales en tanto exista a la vez un distanciamiento de los esquemas, en tanto exista diálogo y reflexión, cuestionamiento y elaboración.

Los rastros de identidad profesional que ofrecen los relatos surgen, en buena parte, de reflexiones que se han suscitado durante las entrevistas en relación al oficio docente, al proceso de identificación de saberes, representaciones y experiencias que remiten a lo común entre los docentes (Prieto Parra, 2004), a lo que los diferencia, lo que hacen y, en este caso, lo que los destaca.

Los relatos, a su vez, refieren tanto a clases como a docentes memorables, pero mayormente a una relación ineludible entre ellos. Y en este *entre...* el docente que hace memoria, que da cuenta de una transformación hecha huella. Se pondera la subjetividad del docente en su oficio (Dubet, 2006) y se enaltece la afectividad (Abramowski, 2010) pero no de manera concluyente. Esto es, un mismo docente puede

ofrecer relatos, tanto de experiencias que resaltan la afectividad y la subjetividad, como de otras que ponderan la pericia, el rol del docente memorable en su arte y oficio.

Las tramas narrativas se enfocan en prácticas cuya potencia memorable radica no solo en su originalidad y actualidad, en su profundidad y perspectiva, en su vinculación con el tiempo presente (Maggio, 2012) y la proyección que ofrecen en el desarrollo de competencias para la gestión de aprendizajes a futuro. Su potencia – en términos de empoderamiento - refiere a experiencias que dan cuenta de un exceso, de una transformación, que sabe conmovir tanto a nivel cognitivo

como subjetivo, integrando así la emoción y el afecto. Refieren a acontecimientos que se enlazan en la trama de lo cotidiano y el gesto sencillo para volverse fecundos y memorables.

Por último, la trama educativa surge en disposiciones, prácticas artesanales, gestos cotidianos. Nada de todo lo aquí presentado, podría ser posible sin presencias. De alguna manera este trabajo celebra y agradece el privilegio de aquellos que pueden dar cuenta de personas, de encuentros, de prácticas que saben conmovir y perdurar, que saben dejar huella. De alguna manera, propone una reflexión – hecha relato – en relación al propio compromiso con lo recibido.

## Notas

(1) Profesora y Licenciada en Psicología (Universidad del Salvador). Especialista en Psicoterapia de Grupo (Escuela Sistémica Argentina). Diplomada en Teorías y Técnicas Psicoterapéuticas (Universidad Católica de la Plata) Especialista y Magister en Educación con orientación en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés). En la actualidad, dedicada a la docencia terciaria y universitaria, a la investigación y a la atención clínica.

El trabajo presentado es síntesis de la tesis de maestría presentada en Universidad de San Andrés, bajo la dirección de Mg. Graciela Cappelletti y Mg. Rebeca Anijovich. El Dr. Luis Porta, la Dra. Andrea Alliaud y la Dra. Lucila Minvielle fueron jurados en la defensa de la misma. [marialauramurcia@gmail.com](mailto:marialauramurcia@gmail.com)

(2) Concepto desarrollado en Maggio (2012) *“Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad”* Planeta.

(3) Desde el psicoanálisis, pueden ser interpretados como relación transferencial: “Lo que se juega (llámelo el lector: conflicto sociocognitivo, ruptura epistemológica) es (...) una relación transferencial, en cuyo marco se reconfigura la relación del sujeto consigo mismo (y en particular con sus posibilidades de conocer y aprender), con los otros, con el tiempo, el lenguaje y los saberes y conocimientos entendidos como lenguas extranjeras (es decir, territorios culturales, productos históricos, desconocidos y cognoscibles, con sus propios códigos y signos, con nuevas palabras, otros sentidos y diferentes gramáticas)” (Frigerio; 2010:24)

(4) En adelante, y como referencia, los números refieren al docente entrevistado y la letra a la clase/docente memorable. Recordemos que de diez docentes noveles entrevistados (dos de ellos dictan Historia; uno Música; uno Inglés; uno Literatura y Comunicación; dos Biología; uno Geografía, uno Físico-Química; uno Informática y Economía) han surgido relatos de prácticas

referidas a diecinueve docentes memorables.

(5) Es interesante la distinción entre el concepto de “misterio” y de “problema” desde los aportes de Gabriel Marcel. Para el filósofo, *problema* es una dificultad objetiva – se encuentra *frente a mí* - y depende de la habilidad técnica para su resolución. El *misterio*, en cambio, es algo en lo que la persona se encuentra envuelta, comprometida. Los misterios según Marcel son realidades en las que uno habita, en las que uno se encuentra ineludiblemente implicado, de las que no es posible salir o mirar desde una perspectiva objetiva porque se desfigurarían. Esta diferencia conceptual se expone ampliamente en el libro “Ser y tener” (Marcel, 1995)

## Bibliografía

ABRAMOWSKI, A. (2006). *Un amor bien regulado: los afectos magistrales en la educación*. En Frigerio G. y Diker G. (Comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.

\_\_\_\_\_ (2010) *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

ABRIL, M. P., CASAS, C. R., VARGAS, Á. P., & ISAZA, L. A. (2014) *¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad*. Revista Colombiana de Educación, 1(67), 171-200. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a09.pdf>

AGUINAGA, P., ÁVILA, C., & BARRAGÁN, A. (2009). *Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia*. Revista Apertura, 1.

ALLIAUD, A. (1998). *El maestro que aprende*. Ensayos y experiencias, 23.

\_\_\_\_\_ (2004). *La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1-11.

\_\_\_\_\_ y ANTELO, E. (2005) *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar*. Revista Linhas, 6(1), 41-56.

\_\_\_\_\_ (2006). *Experiencia, narración y formación docente*. Educação & Realidade, 31(1).

\_\_\_\_\_ y ANTELO, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor S.A

\_\_\_\_\_, SUÁREZ, D., FELDMAN, D., & VEZUB, L. (2010) *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Proyecto UBACyT F096

\_\_\_\_\_ y SUÁREZ, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.

\_\_\_\_\_ (2011). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. En Serie Documentos de Trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés Nro.22

\_\_\_\_\_ y GUEVARA, J. (2014) *La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio*.

\_\_\_\_\_ (2014) *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. InFOD. Ministerio de Educación

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Aique.

\_\_\_\_\_ (2009) *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich*. En Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3).

\_\_\_\_\_ (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

\_\_\_\_\_ y GONZÁLEZ, C. (2011) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique.

- \_\_\_\_\_ y CAPPELLETTI, G., MORA, S. y SABELLI, M. J. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
1. \_\_\_\_\_ y CAPPELLETTI, G. (2013). *Problemáticas en torno a la enseñanza de la educación superior. Diálogo directo entre la didáctica general y las didácticas específicas*. Universidad de Villa María. Ponencia
- \_\_\_\_\_ (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós
- ANTELO E. (1999) *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana
- \_\_\_\_\_ (2001) *La pedagogía y la época*. Buenos Aires: Mimeo
- \_\_\_\_\_ (2003). *Nada mejor que tener un buen desigual cerca*. *Educ. Soc*, 24 (82), 251-258.
- \_\_\_\_\_ (2005) *La pedagogía y la época* En Serra, Silvia (Comp.) *La pedagogía y los imperativos de la época*. Ensayos y experiencias Nro 61. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Notas sobre la incalculable experiencia de educar*. En Frigerio (comp) *Educación: ese acto político*, 173-181.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Documento de trabajo. Primera parte. Montevideo: Mimeo. Disponible en <http://www.unter.org.ar/imagenes/Variaciones%20sobre%20autoridad%20y%20pedagog%C3%ADa.pdf>
- ARENDETT, H. (1993) *La condición humana*. Paidós. Barcelona
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València.
- BÁRCENA F. (2003). *El delirio de las palabras: ensayo para una poética de comienzo*. Herder. Barcelona
- BAUMAN Z. y MAZZEO, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Grupo Planeta
- BLANCO GARCIA N. B. (2005). *Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 372-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130137.pdf>
- BOLÍVAR, A y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En Forum: Qualitative Social Research (Vol. 7, No. 4, pp. 1
- 43). Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- \_\_\_\_\_ y FERNANDEZ. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología, Madrid, La Muralla.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*.
- CAMILLONI, A. R., CELMAN, S., LITWIN, E. Y PALOU DE MATÉ, M. C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. *Argentina: Paidós Educador*.
- \_\_\_\_\_ COLS, E., BASABE, L. y FEENEY, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- CANDIOTI, M. E. (2008) *Responsabilidad por el otro y ante el otro en el ámbito de lo común*. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons*. Kapelusz.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea
- DELANEY, J., JOHNSON, A. N., JOHNSON, T. D Y TRESLAN, D. L. (2010). *Students' perceptions of effective teaching in higher education*. Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies. Disponible en [http://research.library.mun.ca/8370/1/SPETHE\\_Final\\_Report.pdf](http://research.library.mun.ca/8370/1/SPETHE_Final_Report.pdf)

- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Cognición y desarrollo humano. Barcelona, Paidós
- \_\_\_\_\_ (2008) [1934] *El arte como experiencia*. Barcelona. Paidós
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *Formación de maestros y profesores: 1ª ed. 3ª reimp.* Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2004) *Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión?"* En Diker, G y Frigerio, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción* Ediciones Novedades Educativas; Bs. As
- \_\_\_\_\_ (2010). *Entre la ficción y la política*. En Frigerio G. y Diker G. (Comps) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- DOMINGO, J. C. (2010). *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, (68), 61-82.
- DUARTE, F. P. (2013). *Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University*. Journal of University Teaching and Learning Practice, 10(1), 5. Disponible en <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=jutlp>
- DUBET F. y MARTUCCELLI, D (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. España
- \_\_\_\_\_ y MARTUCCELLI, D., y ALGASI J. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- \_\_\_\_\_ (2006) *El declive de la institución Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa; Barcelona
- \_\_\_\_\_ (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología social, 16, 39.
- DUSCHATZKY, L. (2008) *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices* Miño y Dávila.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- DUSSEL, I. (2006 a). *Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo*. En Frigerio G. y Diker G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2006 b). *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio* \_\_\_\_\_ y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Vol. 13, Nº 3 Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- FANFANI, T. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IIPE Buenos Aires.
- FARIÑA VIDELA, A (2009) *Escándalo...y locura. Psicoterapia, cultura crítica y filialidad divina* Buenos Aires. Ed. Nuevo Hacer
- FERRERO, L. (2014) *¿Cómo y por qué investigar profesores memorables de Historia en la Universidad?* Ponencia para XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN Santa Fe. Disponible en [http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales\\_congresos/CD\\_ensenanza\\_historia\\_2014/pdf/nucleo\\_2/ferrero.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/ferrero.pdf)
- FENTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (2007) *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires
- FINKEL, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Universidad de Valencia.
- FREIRE, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Argentina
- \_\_\_\_\_ (2002) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Argentina
- FRIGERIO, G. (2003). *A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial*. Educação e Sociedade, 24(82). Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/>

S0101-73302003000100017

\_\_\_\_\_ y SKLIAR, C. (2005) *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires. Del Estante.

\_\_\_\_\_ (2014) *Las relaciones pedagógicas no pueden ser moderadas bajo la figura del uno; "uno" es siempre un concepto imperial, un concepto totalitario*. Debates Revista Universidad de Antioquia Alma Mater Ed.69

GIMENO SACRISTÁN, G. y PERÉZ GÓMEZ J. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.

JOHNSON, S., y PROM-JACKSON, S. (1986). The Memorable Teacher: Implications for Teacher Selection. *The Journal of Negro Education*, 55(3), 272-283.

JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

\_\_\_\_\_ (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu. Buenos Aires

KRISTEVA, J. y SANTA CRUZ, G. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía: literatura y psicoanálisis*. Editorial Cuarto Propio.

\_\_\_\_\_ (2000). *Historias de amor*. Siglo XXI.

LARROSA, J y SKLIAR, C. (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Leartes

\_\_\_\_\_ (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma,19, 87-112.

\_\_\_\_\_ (2004). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. En Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 19-34.

\_\_\_\_\_ y SKLIAR, C. Comp. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/Flasco. Argentina

LITWIN, E. (1997) *Las Configuraciones Didácticas*. Paidós.

\_\_\_\_\_ (1998) *La investigación didáctica en un debate contemporáneo*. En Baquero, R. y Cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

\_\_\_\_\_ (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós Voces de la Educación.

LOSSIO, O. J. M., PANIGO, M. F., & FERRERO, L. M. (2013). *¿Cómo enseña una profesora memorable de geografía a pensar críticamente?* .En Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales Vol.4 Nro 32. Disponible en <https://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/oscar-lossio.pdf?noCache=1355499035746>

MACDONALD GRIEVE, A. (2010). Exploring the characteristics of 'teachers for excellence': Teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265-277.

MAGGIO, M (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

MARCEL, G. (1995). *Ser y tener*. Caparrós editores.

MARTÍNEZ, M.; BRANDA, S. y PORTA, L. (2013). *¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2), pp. 26 – 35

MARTÍNEZ BOOM, A. (2010). *Alteraciones y diluciones en la educación de hoy*. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires. Del Estante.

MORALES, G. P. C. y LÓPEZ, K. (2014). *Las poderosas prácticas educativas*. Revista ALETHEIA, 6(2).

NUÑEZ, V. (1999) *De la educación en el tiempo y sus tiempos*. En Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita, & Korinfeld, Daniel. (Comps.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas. Argentina

ORTIZ, M., NUSSBAUM, Z., & COCHIA, J. *Buenas prácticas de enseñanza universitaria* Compilado por De Laurentis 1era Edición Mar del Plata

- PARRA, M. P. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. Enfoques educacionales, 29-49.
- PASSAROTTO, A. (2008) *La construcción de un referente axiológico: poder renombrar los valores en la escuela* en Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Noveduc Libros.
- PERRENOUD, P. (1995). *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph.(dir.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. México. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Construir competencias desde la escuela*. JC Saez Editor. Chile
- \_\_\_\_\_ (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y Fundamentos*. (Vol. 1). Graó.
- PETRUCCI, L., BRITOS, M., BARBAGELATA, N., BAUDINO, S., RATTERO, C. y QUARTINO, S. (2007). *Modes of Authorization and Knowledge Relations*. Ciencia, docencia y tecnología, (35), 117-148. Disponible en [www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162007000200006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162007000200006&lng=es&nrm=iso). ISSN 1851-1716.
- PORTA, L. y YEDAIDE, M. (2013). *La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios*. Revista Argentina de Educación Superior, 5(6), pp. 35-50. Disponible en [www.revistaraes.net/revistas/raes6\\_conf4.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf4.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2014) *Pasión(es) decolonial(es). Autobiografía de profesores memorables universitarios*. Ponencia para II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación" Disponible en <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Porta%20Luis.pdf>
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española* (23.ª Ed) Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- RICOEUR, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. Fondo de Cultura
- RIVAS FLORES, J. I. (2007). *Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento*. Sverdlick, comp., La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción, Buenos Aires, Novedades Educativas, 111-145.
- SCHÖN, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SIBILIA, P. (2012). *¿Redes o paredes?* Buenos Aires: Tinta Fresca.
- SIMON R. (1998) *Recuerdo de lo que nunca fue mi culpa o mi intención*. En Cuadernos de Pedagogía Rosario Año II. Nro. 3.
- SERRES, M. (2014). *Pulgarcita*. Editorial GEDISA.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- STRONGE, J. H., WARD, T. J., & GRANT, L. W. (2011). *What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement*. Journal of teacher Education, 62(4), 339-355. Disponible en [journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487111404241](http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487111404241)
- TEDESCO, J y FANFANI, E. (2006) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento de Discusión, Tomo 2 SNTE.
- TERHART, E. (1987) *Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que*

- forma en la formación del Profesorado?*, en Revista de Educación, nº 284, pp.133 -157. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18599>
- TERIGI, Flavia (2004) *La enseñanza como problema político* En Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción* Ediciones Novedades Educativas
- TIZIO, H. (Comp) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa.
- TODOROV, T. (2000) *La memoria amenazada*. En *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós (11-60).
- VIDAL LEDO, M y MORALES, I. (2009). *Buenas prácticas docentes*. Educación Médica Superior, 23(1) Ciudad de la Habana
- ZABALZABERAZA, M. (2012). *El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 17-42.