

La Evaluación: una práctica educativa cuya trama deja huellas Evaluation: An Educational Practice that Leaves Traces

Mariana Asensio¹

Resumen

En este artículo me propuse un recorrido por las categorías conceptuales “marcas”, “práctica docente” y “evaluación” a partir de los aportes de la investigación narrativa y autobiográfica, la cual explora el entrelazamiento entre lenguaje, pensamiento y praxis social. Me propuse analizar cómo los individuos integran, estructuran e interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el(los) lenguaje(s). En esa dirección los conceptos marcas, práctica docente y evaluación se entrelazan y enriquecen mutuamente generando una urdimbre de sentidos que se enuncian en relatos autobiográficos de docentes del nivel inicial al intentar pensar la práctica pedagógica evaluativa a partir de la propia experiencia.

Palabras clave: narrativa; marcas; práctica docente; evaluación

Summary

In this article I intend to make a review in relation to the conceptual categories 'marks', 'teacher practice' and 'evaluations' in the light of some contributions deriving from narrative and autobiographical research processes, which explore the relation between the language and social praxis. I have managed to analyze how the individuals integrate and interpret their spaces and temporalities in relation to their historical and cultural foreground. The ultimate objective has been to examine the process of subject construction in the dialectic interaction between the social space and the personal space using (the) language(s). In order to pursue such aims, the concepts 'marks', 'teacher practice' and 'evaluation' have become interrelated and enriched, generating different meanings as they were composed autobiographically by kindergarten teachers who reflect upon pedagogical evaluative practice from their own experience.

Keywords: Narrative; Traces; Teacher Practice; Evaluation

Fecha de recepción: 23/11/2022
Fecha de evaluación: 22/05/2023
Fecha de evaluación: 8/06/2023
Fecha de aceptación: 19/06/2023



Artista textil: Olga Índigo. Benín. África Occidental

La narrativa en la investigación (auto) biográfica. Tejer la trama

Bruner (1988) explicó en su momento que la narrativa no es solo una metodología, sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos; en definitiva, una forma de conocimiento legítima. Muchos otros investigadores han realizado aportes sobre este modelo de investigación; entre ellos Rivas Flores quien asegura que se ha convertido en un enfoque de investigación (2009:20). Contar historias, leerlas, recordarlas es apropiarse del mundo y en esa dirección se hace necesario para mí reflexionar sobre las narrativas referidas a experiencias de evaluación y la implicancia que estas tienen en las prácticas de enseñanza. Como detallan Bolívar y Domingo (2006), la indagación biográfica narrativa permite hacer visible y poner en valor la voz de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencias, y hacer públicas aquellas percepciones, intereses, dudas y circunstancias que han influido de manera significativa en ser quienes son y en actuar como lo hacen. Connelly y Clandinin (2008) explican que la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

El enfoque hermenéutico cualitativo, cuyo interés es la autobiografía como posibilidad educativa, comprende que el ser humano toma su vida como un proceso

de aprendizaje susceptible de movilizar el interés investigativo desde la pregunta más grande de la existencia humana: la pregunta por el sí mismo. Esta forma de investigar analiza cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el(los) lenguaje(s). Interroga los modos con los cuales los individuos dan forma a las experiencias, sentido a la existencia, en la interacción con el otro. Su ambición es comprender cómo los individuos (el infante, el joven, el adulto) o los grupos (familiares, profesionales, religiosos, gregarios) atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación humana, en el recorrido de la historia (Passeggi, 2011). Las biografías recogen las experiencias vividas por una persona, sus sentimientos, pero fundamentalmente la elección de los recuerdos, las maneras de interpretarlos, las creencias y los valores. Quienes somos es algo que en buena parte nos viene dado por la biografía—lo que hemos hecho, la vida que hemos vivido.

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata comprende que la investigación narrativa es, además de conceptual y metodológica, una forma que ante todo es eminentemente artística, pedagógica, política, epistemológica, performática y ontológica. En ese sentido podría afirmarse que “la investigación narrativa se constituye en un modo de conocer, ser y saber” (Ramallo y Porta, 2018:440). Narrar se convierte entonces en un hecho artístico único para cada sujeto, un hecho político porque incide en las formas de mirar el mundo, particulariza las lentes en las cuales anclamos las miradas. Narrar es performático, porque nos transforma. Mirar y volver a mirar ya no es lo mismo. La narrativa nos implica, y produce un movimiento que nos permite poner “otros” nuevos colores a nuestra realidad.

Marcas, Práctica Docente y Evaluación. Hilos que definen la trama del tejido

Para comenzar y en primer lugar definiré el término “Marcas”, el cual es necesario relacionar con la subjetividad. “Marcas” es un sustantivo que implica inscripción en la subjetividad, aquello que queda en el cuerpo, en la psiquis, como una cicatriz que va cambiando de color y textura con el tiempo, guardando la impronta del primer dolor, de la primera angustia, logrando ella misma sus propias transformaciones, sedimentando como capas, constituyéndose en un ingrediente esencial del accionar humano. “Las marcas de la evaluación son marcas emocionales, constitutivas de las determinaciones que tomamos, de las elecciones que se realizan y se actualizan y reinventan en las prácticas pedagógicas y más allá” (Furlán y Ochoa Reyes, 2018:16). Pensar en las huellas que dejan los procesos evaluativos en las personas es animarnos a comprender que estas son determinantes en nuestras maneras de

obrar, sentir y pensar el mundo; en definitiva, estas marcas son parte constitutiva de nuestra identidad.

En segundo lugar el constructo conceptual “Práctica Docente” supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad. La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo. Paulo Freire (2000)² entiende a la práctica pedagógica como una actividad holística e integradora, fundada principalmente en la ética, el respeto a la dignidad humana, la actualización permanente del educador, su actitud amorosa hacia los discentes, la propia autonomía de los educandos y particularmente un alto compromiso social. Docentes y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos ni meros productos). De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Para explicar en profundidad el concepto “Práctica Docente” es necesario recorrer la investigación de Bourdieu, quien afirma que las prácticas sociales se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social. Ellos se soportan en esquemas mentales culturales, entendidos como sistema de relaciones (Davini, 2014). Pierre Bourdieu (2007) construye el concepto de *habitus* y lo define como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes. Esto significa que son principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas y colectivamente orquestadas y compartidas. En este sentido la práctica docente se entiende como una práctica social, altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado: “La práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo” (Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998). Se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio. Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad, es decir, configura problemas de

acción con características distintivas imposibles de generalizar. En esas acciones, las decisiones que se toman son únicas y particulares; en ellas se refleja la implicación personal de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia. Es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar. El docente es, de acuerdo a Porlán (1993), un profesional activo, “deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (Porlán, 1993: 132).

A partir de investigaciones acerca de cómo actúan los/las profesionales cuando toman decisiones, Schön (1992) realiza aportes significativos al campo de la práctica. Este investigador construye los conceptos de “conocimiento en acción”, “reflexión en acción” y “reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción”—conceptos que permitieron comprender el proceso de construcción de conocimiento profesional a partir de la práctica o conocimiento experiencial, un componente importante—aunque no exclusivo—del conocimiento, que posibilita tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas (Sanjurjo, 2021).

En tercer lugar “Evaluación” es un término complejo que en su acepción significa atribución o determinación del valor de algo o de alguien. En palabras de Alcaraz (2014), se puede decir que la evaluación es un proceso natural permanentemente presente en muchos aspectos de nuestras vidas. En su acepción más simple significa atribución o determinación del valor de algo o de alguien. Esta valoración se enuncia siempre en términos de un relato. Pensar la evaluación como relato es darnos la oportunidad de resignificar su clásica definición y construir nuevos sentidos que enriquezcan su rasgo polifónico. Somos lo que recordamos y recordamos lo que podemos contar, relatar, reinventar y metaforizar sobre nosotros. Cada recuerdo que atesoramos, repudiamos, sufrimos o superamos forma parte de lo que somos y se despliega y manifiesta en nuestras prácticas. Las maneras en las que vivimos nuestras experiencias sobre la evaluación, como alumnos, como docentes en formación y como profesionales de la enseñanza, nos constituyen. Se trata de esos momentos en los que nuestros docentes nos evaluaban, lo que sentíamos, lo que se decía sobre los resultados de esas evaluaciones, lo que pasaba antes y después de esos momentos, los comentarios de nuestros compañeros, nuestros padres, tíos, abuelos, colegas, etcétera.

Pensar la evaluación como relato o abordar relatos posibles sobre la evaluación me permite construir algunas líneas de análisis potentes. Por un lado, las vivencias personales que relatamos sobre la evaluación, que tienen un alto valor identitario, que nos configuran como sujetos individuales, son, en realidad, construcciones culturales y sociales. Los relatos contruidos sobre nuestro pasado con la evaluación

relatan lo posible en el marco de una comunidad de interpretación. Por otro lado, estos relatos individuales sobre la evaluación que construimos a partir de nuestros recuerdos se asientan también en perspectivas y modos de entender la evaluación que han sido sistematizados en las teorías pedagógicas. Estas teorías también son relatos y, como tales, construcciones e invenciones que pueden ser comprendidas en un contexto histórico y cultural determinado.

A lo largo de la historia de la educación inicial, la evaluación ha recorrido diferentes instancias y se han construido relatos sobre ella. Cada corriente pedagógica la ha entendido de manera particular, atribuyéndole múltiples significados en las diferentes concepciones. En nuestro vocabulario pedagógico “evaluación” puede significar verificar, medir, valorar, comprender, aprehender, conocer, juzgar, comparar, constatar, apreciar, cifrar, interpretar, posicionar, y generalmente dichos términos son usados como si todos significaran las mismas cosas. Cada uno de estos vocablos remite a diferentes significados, que tienen diferentes sentidos y que a su vez remiten a concepciones y prácticas de evaluación también diferentes (Bertoni, Poggi, Teobaldo 1995).

Los sentidos de los relatos sobre evaluación

En cada conversación llevada adelante durante mi investigación con docentes de Nivel Inicial pude advertir el juego de relaciones entre los conceptos “marcas”, “práctica docente” y “evaluación”, los cuales se entrelazan y enriquecen generando una urdimbre de sentidos que se manifiestan en cada narrativa compartida. Advertí de manera inmediata que pensar la práctica pedagógica evaluativa a partir de la propia experiencia supone el desafío de reflexionar sobre los relatos que construimos sobre la evaluación en diferentes momentos de nuestras vidas, comprendiendo que los mismos, junto a otras narrativas, dan forma a nuestra existencia. Animarnos a poner en palabras experiencias de nuestro pasado es un punto de partida para mirar la práctica áulica y comprender más sobre las marcas de procesos evaluativos vividos como estudiantes, profesionales o simplemente personas, los cuales están allí sedimentados y se camuflan adquiriendo otras tonalidades y texturas a lo largo del tiempo. Como sugiere Larrosa (2002:177) “somos la narrativa abierta y contingente de la historia de nuestras vidas, la historia de quién somos en relación a lo que nos pasa”.

En una de las entrevistas realizadas para mi trabajo de tesis a una docente, y ante la pregunta sobre las motivaciones que formaron parte de la elección de la carrera “profesorado de educación inicial”, la colega relata:

A mí siempre me gustó, porque yo me sigo viendo con quien fue mi maestra de jardín. Me gustaban los abrazos, la contención que tenía en el jardín por parte de ella. Tengo la foto de mi cumpleaños junto a ella. Siempre que la veo

me acerco y le pregunto ¿te acuerdas de mí? Y ella siempre se acuerda. Eso es lo fundamental para mí. (Erika Alai, comunicación personal, 27/02/2021)

“Todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en el que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne como acto” (Maturana, 1991:315). En esta dirección es importante reflexionar sobre la experiencia vital relatada por la profesional, quien a partir de los encuentros con su docente de la infancia reactualiza sus vivencias en un movimiento de ida y vuelta como explicita Jorge Larrosa (2002). Podría decirse que la experiencia de la docente se altera cuando vuelve a ver a su maestra de la infancia, produciendo en ella, en ese instante, un enlace amoroso con aquellas imágenes que a manera de marcas en su biografía se actualizan y vuelven a inundar de sentidos su profesión. Los afectos que los individuos sostenemos no ocurren de manera natural y espontánea; no brotan de adentro hacia afuera, ni nacen del corazón y las entrañas, explica Abramowsky (2010), sino que están inscriptos en relaciones sociales, históricamente situadas y se construyen, se formatean, se regulan y se educan. A querer, a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende. En función de esto se podría afirmar que en cada relato subyace una construcción socio-histórica-cultural que ubica a las emociones descritas como construcciones diferentes atravesadas por relaciones asimétricas de poder que de alguna manera se constituyen en huellas sobre las cuales volvemos reinventando una y otra vez los significados de nuestras propias elecciones, deseos y decisiones.

En otra de las entrevistas realizadas y ante la pregunta “¿podrías relatar una experiencia tuya en la cual vos haya sido evaluada y me puedas describir quiénes te evaluaron, ¿cuáles fueron las emociones, las sensaciones en esa experiencia?”, la docente cuenta:

Mirá, me pasó en la sala de dos. Yo venía de trabajar en sala de cinco seguido y cuando entro al jardín entro en sala de dos. Y el primer mes y medio cuando yo empiezo a hacerme mi autoevaluación me fui llorando a la dirección porque yo no encontraba lo que estaba trabajando y qué hacía con los chicos y ahí fue que hablando con la directora me dijo que pensara las cosas que estaba haciendo y ahí puse las columnas. Los logros, las dificultades y los resultados y la verdad los resultados fueron un montón. (Verónica Benglio, comunicación personal, 10/02/2021)

A partir de las palabras de la docente, reflexiono sobre la tarea de enseñar ligada al éxito objetivable. La necesidad de ver resultados en el escenario áulico y la angustia que provoca no encontrarlos. Quizás en su trayectoria formativa y de vida, esta docente experimentó evaluaciones de constatación objetiva reducidas al control y estas fueron las únicas vivenciadas en su hogar y en el jardín de su infancia. De algo estoy segura; allí quedaron marcas. La experiencia evaluativa de la profesional

sin dudas se actualiza en llantos que de alguna manera expresan la imposibilidad de tomar distancia de las propias acciones. Por otro lado, su relato expresa la necesidad de hablar, de comentar con otros su propia experiencia como una especie de sanación, de detención de aquello que la aqueja.

En otro momento esta misma docente explicita:

La [evaluación] mía, yo sé que en la parte directiva les falta tiempo para mirarnos. Vos sabés que si tenés un directivo que hace tiempo que está en la institución ya sabés con pasar dos minutos por la sala si trabaja o no trabaja, mirando la carpeta y todo eso. Me gustaría que las diferencias que tenemos los docentes se noten en las notas. ¿Por qué? Porque a fin de mes todas tenemos el mismo sueldo y a fin de año todas tenemos el diez. Yo soy autoexigente conmigo y me cuesta ver mis logros pero a fin de año, yo sé lo que logré y sé qué compañeras tengo, pero a fin de mes todas cobramos lo mismo y todas tuvimos un diez. Entonces para mí esa evaluación es ficticia. ¿Me entendés? Eso es lo que yo creo. (Verónica Benglio, comunicación personal, 10/02/2021)

A partir de esta narrativa intento pensar en lo que pide ese relato más allá de su enunciación. Las personas somos seres únicos y nuestras experiencias le dan a nuestras vidas también una dirección única. Eso pide este relato; que “otros” la reconozcan en su individualidad. Al mismo tiempo en el relato se percibe la relación de poder entre quien necesita que lo miren y aquel encargado de hacerlo (depositario de un poder que le otorga la jerarquía). Me animo a decir entonces que los relatos enuncian la vida misma de las personas, los pesares, las angustias, el desasosiego, la esperanza, los deseos, la felicidad. Todos pasamos la vida contándola para nosotros mismos y para los demás y en ese ejercicio de narrar reinterpretemos la experiencia vivida una y otra vez. Como afirma Ricoeur (1994: 112), en una “espiral sin fin, que hace a la meditación pasar muchas veces por el mismo punto, pero en una actitud diferente”. En el relato de la docente aparecen rastros de aquellas primeras evaluaciones en las que seguramente hubo un gran esfuerzo de superación que no tuvo el reconocimiento como tal y quedó inscripto en la subjetividad como una marca que con el tiempo adquirió diversas tonalidades y hoy se enuncia reclamando visibilidad desde la profesión que ejerce.

Un cierre provisorio



Artista textil: Olga Índigo. Benín. África Occidental

En esta narrativa he intentado poner en relación conceptos cuyo espesor me permiten construir algunas reflexiones (siempre provisorias y conjeturales) sobre las huellas que dejan la vivencias evaluativas y cómo las mismas se reinventan en cada relato que producimos, poniendo en evidencia nuestra propia experiencia vital. Como explicita Alicia Caporossi (2009), la narrativa es parte de la acción humana; al narrar no sólo resignificamos el pasado en el presente, sino que tenemos la capacidad de inaugurar algo nuevo. Al narrar recuperamos las acciones vividas y le otorgamos otros tonos a la conversación íntima y a la que sostenemos con otros. Contar y contamos nuestras experiencias es poner en escena nuestras ideas, sueños, temores, angustias e intentar darle sentido a nuestro presente.

Las experiencias evaluativas que hemos acumulado durante nuestra trayectoria de vida son una mochila que guarda palabras que requieren de parte nuestra una continua reinterpretación. Cada una de ellas se acompaña con gestos, posiciones corporales, olores, sabores y texturas de un tiempo pasado que se vuelve presente en el mismo instante en que nos damos la oportunidad de darle voz a nuestra humanidad. Darnos el lugar de protagonistas de nuestras propias experiencias educativas nos invita a pensar en los hilos que componen la práctica docente, adentrarnos en las formas de comunicar, empatizar, vincularnos con los y las estudiantes en la cotidianidad del aula. En cada encuentro, en cada conversación llevada adelante, un buen observador advierte algún rasgo de esas huellas evaluativas inscriptas en la subjetividad y en ese proceso la impronta de decisiones, elecciones y dudas que se reactualizan y dan forma a un tejido cuya combinación de colores es única y debería

ser el equipaje reflexivo y necesario para comprender la complejidad de la tarea que llevamos adelante en las aulas con los y las estudiantes.

Notas

¹ Licenciada en Educación (UNQ), Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto FLACSO y Especialista en Educación y TIC. Se ha desempeñado como profesora de las cátedras de Pedagogía, Didáctica General, Herramientas de la Práctica III y Campo de la Práctica IV en el ISFD N°19. Maestranda en Práctica Docente (UNR) y miembro del Grupo de Extensión Pedagogía. Correo electrónico: maariase2002@yahoo.com.ar

² María Gorety Rodríguez Vieira (2000). La práctica educativa de Paulo Freire: una visión compartida. http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3800/2/FPF_PTPF_01_0519.pdf

Referencias bibliográficas

Alcaraz Salariche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). Capítulo 1. Los múltiples significados de la palabra evaluación. En *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7 (4), art. 12. Berlin.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.

Bruner, J. (1997). *Realidad mental: mundos posibles*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.

Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2008). Narrativa e investigación educativa. En Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Maestros y Enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Furlan, A. y Ochoa Reyes, N. (2018). Educar las emociones como un problema ético. En Kaplan. *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 15 a 26). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Kaplan, C. y Sarat, M. (comps). (2016). *Educación y procesos de civilización Miradas desde la obra de Norbert Elias*. UBA: FFyL.

Kaplan, C. V. (2018). *La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación*. CONICET.

Kaplan, C.V. y Silva, V. (2018): Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. En Kaplan, C.V. (ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Klein, I. (2017). *Escritura y creatividad en comunicación* - 1a ed. compendiada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

Larrosa, J (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Mcewan, H. y K. Egan (comps.) (1998). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Porlan, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.

Ricoeur, P. (1994). *Tiempo y narración. Tomo 1. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Rivas, Flores, I, (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En *Rivas Flores, Ignacio y Herrera Pastor, David. (coords.), Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (pp 17-36)*. Barcelona: Octaedro.

Sacristan, J.y Perez, A (1998): *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Editorial Morata.

Sanjurjo, L. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. En Caporossi, A. *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes* Alicia Caporossi 1a ed. osario: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2021). *Aportes de los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos a la comprensión y mejora de la formación en prácticas profesionales*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes.

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.