

Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal

José CONTRERAS DOMINGO

Correspondencia

José Contreras Domingo

Departamento de Didáctica y
Organización Educativa
Facultad de Formación del
Profesorado
Universidad de Barcelona

Tel.: 93 403 50 45

E-mail: jcontreras@ub.edu

Recibido: 30/1/2010
Aceptado: 15/4/2010

RESUMEN

La formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. Y es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional de teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo. La noción de experiencia es entendida como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo. La idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal. En el texto se desarrollan estas ideas y se plantean modos de abordar en la formación docente este proceso de construcción de la relación personal entre experiencia y saber.

PALABRAS CLAVE: Experiencia, Saber, Formación, Didáctica, Subjetividad.

Being and knowing in teachers' didactics education: a personal point of view

ABSTRACT

Education means to bridge the gap between what we know and what we are. And the relationship between experience and knowledge (in contrast to the traditional relationship between theory and practice) is necessary and important in education. The notion of experience is understood as what happens to us and leads us to think about the meaning of education. The idea of knowledge is understood as the result of experience, which always has a strong personal component. These ideas are discussed in the paper, and ways of tackling this process of building a personal relationship between experience and knowledge in teacher education are offered.

KEY WORDS: Experience, Knowledge, Education, Didactics, Subjectivity.

El sentido de la formación

En un texto dedicado a la lectura como experiencia formativa, dice Jorge Larrosa que la formación supone “cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos”. Encuentro espléndida y certera esta expresión, porque señala una dimensión fundamental de la formación a la que no solemos prestar suficiente atención y que yo querría tomar como preocupación central en este artículo. Pero antes de ello citaré más extensamente el texto en el que el autor expone esta idea:

“Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos... Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos. El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología, se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente. Pero eso es también algo históricamente contingente... Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas... Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa... Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos... Estamos informados, pero nada nos con-mueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (LARROSA, 1996).

Aunque Larrosa está hablando de la lectura, sin embargo, no es difícil apreciar que lo que expone puede ser tomado como una llamada de atención para pensarnos la formación del profesorado, en relación a diferentes aspectos fundamentales de la misma. Un primer aspecto tiene que ver con la relación entre el saber que ofrecemos en la formación del profesorado y el ser docente. Lo cual nos remite a consideraciones acerca de la naturaleza de los saberes para la

formación, pero también a si estos saberes permiten, más allá de su comprensión y adquisición, vivir una experiencia de transformación. La cuestión es especialmente relevante porque pone en duda, como señala el propio autor, justo la característica dominante del conocimiento académico: su separación del sujeto. Efectivamente, en la actualidad, la noción de conocimiento tiene que ver con aquellos conjuntos de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan para hacer cosas con ellas. Podríamos decir que “la sociedad del conocimiento” no es sino el extremo capitalista (el conocimiento como mercancía) de un principio que ya estaba latente con anterioridad: el conocimiento como objetos que se poseen. Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.

Un segundo aspecto que está implícito en la pretensión de cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos tiene que ver con la posibilidad de que la formación del profesorado puede llegar a constituir una experiencia, en el sentido que le atribuye a este término Larrosa: *lo que nos pasa* (LARROSA, 2009). Esto es, algo que nos afecta, que nos implica subjetivamente, que nos transforma. Así, si antes nos planteábamos si los saberes de la formación pueden ser transformadores, o bien qué saberes necesitamos que puedan serlo, ahora se nos abre la pregunta acerca de si realmente puede producirse una relación íntima entre la formación y la subjetividad; si es posible hacer de las oportunidades de formación *una experiencia*. Porque es precisamente el que sea una experiencia lo que la hace formativa. Que sea una experiencia es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser. Y esto tanto en mis estudiantes como en mí mismo.

El oficio docente: una visión personal

Esto es algo que en gran parte he aprendido de la experiencia, como también lo he aprendido de aquellas otras miradas que sobre la misma me han precedido y me han ayudado a pensar en la relación entre experiencia y saber, haciendo de ello no sólo una teoría (esto es, una manera de mirar a la realidad, de verla y entenderla), sino una disposición personal para estar atento a lo que vivo y a hacer

algo con ello¹. Porque al fin y al cabo, aquello que soy, un docente, es justo lo que trato de ayudarles a entender a mis estudiantes: de qué va este oficio, qué hay en juego en él, cómo encaminarse hacia el mismo, a partir de lo que son, de quienes son, de lo que ya poseen, pero yendo también más allá, abriendo otras miradas, conociendo otras experiencias, explorando otras posibilidades, proyectando sus deseos. ¿Qué de lo que soy como profesor me ayuda en mi trabajo de enseñar a ser docente?

Por eso me gustaría poder decir algo desde mi experiencia, esto es, de lo que me pasa con lo que hago, y de lo que me ha dado que pensar todo ello; de lo que he podido entender sobre este oficio desde lo vivido, y desde lo hecho cuerpo en mí². Pero decir algo *desde* mi experiencia no es exactamente lo mismo que decir algo de ella; no es tanto hablar de mí, como intentar expresar algo de lo que voy entendiendo acerca de este oficio, lo que voy vislumbrando del sentido de la formación del profesorado, de sus posibilidades, de sus limitaciones, de sus paradojas y de sus contradicciones, mientras tanteo caminos, modos de hacer que intentan seguir las pistas de lo que intuyo y no siempre consigo atrapar. Porque es así como entiendo la naturaleza de la práctica pedagógica: como la búsqueda de algo sutil, que se te escapa, que nunca está resuelto a priori, que sólo existe en relación a quienes tienes delante, y que por lo tanto nunca depende sólo de ti, pero te implica en concreto a ti, en tu modo de estar ahí, en esa relación. Y precisamente por ser algo que nunca está resuelto a priori, hay que preguntarse siempre, de nuevo, cada vez, si era eso lo que había que hacer (VAN MANEN, 2003, 162; 2004).

No descubro nada nuevo si digo que el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. 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; indagar en lo

-
1. Entre los antecedentes más significativos que me han ayudado a pensar la noción de experiencia y la relación entre experiencia y saber se encuentran Diótima (2002), Gadamer (1977), Jedlowski (2008), Skliar y Larrosa (2009), Van Manen (2003), Zambrano (1989; 2000). Puede consultarse Contreras y Pérez de Lara (en prensa).
 2. En diversas ocasiones he tanteado este camino de expresar las preocupaciones y prácticas de la formación del profesorado a partir de mi experiencia. Véase Contreras (2003; 2006; 2008). Una versión reducida de Contreras (2008), en Contreras (en prensa).

que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad; descubrir lo que tenemos que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de ser y estar, para ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa.

El núcleo esencial de la formación del profesorado no queda suficientemente resuelto, por tanto, con la preocupación por la transmisión disciplinar, porque lo fundamental de la enseñanza (lo que está en la base, sosteniéndolo todo) somos nosotros mismos: quienes somos y lo que desde ahí ponemos en juego. La enseñanza, lo que de verdad ocurre y se dirime en ella, trasciende el enseñar, lo que responde a objetivos, métodos, estrategias y planificaciones. La sustancia primera de la práctica docente, aquello primero que hace posible todo lo demás, lo que sostiene el sentido de lo que oficialmente aquella pretende (esto es, el encuentro personal, la relación, el modo en que miramos a nuestros estudiantes, la forma de mantener una conversación, la atención a quienes tenemos a nuestro cargo, la manera en que surge y se desarrolla una propuesta en el aula, el modo en que enfrentamos las vicisitudes, etc.) depende de una disposición personal, de una formación y una “cultura personal”, en el sentido en el que lo ha explicado Georges Jean (1982). Y esto no se puede impostar, sino que tiene que ser verdad sentida por uno, y no simplemente una buena idea. No es suficiente con saber “sobre” la docencia. Tal y como lo ha expresado Max Van Manen,

“La pedagogía no es la teoría que tenemos sobre la docencia ni su aplicación... Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aun así, no ser un buen educador. El significado o la esencia de la pedagogía no reside en la teoría, pero la pedagogía tampoco se ubica en la aplicación de la teoría. Uno puede ser un experto en traducir las teorías del aprendizaje en programas curriculares específicos, pero es dudoso que ningún currículo o aplicación de la teoría del aprendizaje pueda dar respuesta al modo en que un determinado niño o grupo de niños puede y debe aprender algo específico... La pedagogía no es algo que pueda ser «tenido» o «poseído», en el sentido en que podemos decir que una persona «tiene» o «posee» un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo educativamente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último o definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la

reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía” (VAN MANEN, 2003, 160, 164-165).

Y es esta necesidad de la actividad creativa de la reflexión pedagógica de la que nos habla Van Manen la que se nos convierte en una de las dimensiones cruciales de la formación del profesorado. Por esta razón, pienso que nos conduce en direcciones distintas proponerse en la formación enseñar un saber, o enseñar con un saber. Estimular la actividad creativa de la reflexión pedagógica está más allá de lo que los conocimientos disponibles pueden comunicar, y tiene que ver más con las situaciones que podamos crear en las que introducimos en el misterio inasible y sutil de lo pedagógico. Pero si nuestra tarea en la formación del profesorado la entendemos como la transmisión del conocimiento sobre la docencia, hay un salto en el vacío entre lo que este conocimiento pueda proponer y lo que un docente necesita vivir y sentir, lo que tiene que plantearse y proponerse, lo que tiene que hacer consigo.

Formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo. El curso pasado, uno de mis estudiantes, reflexionando acerca de lo que íbamos haciendo en las clases y lo que él iba descubriendo con ello, lo formuló de un modo sutil y sugerente: “Antes, mi principal preocupación era yo como alumno y el objeto de estudio eran los niños. Ahora, mi preocupación son los niños y el objeto de estudio soy yo”. Efectivamente, lo que propone es que más que determinar a los niños en lo que son y pueden ser, o en lo que hay que obtener de ellos, de lo que se trata es de mirarlos, conseguir ver, y estudiar-nos, atender a la relación que establecemos con nuestros alumnos, y en general con las situaciones en las que estamos inmersos. Este cambio de posición acerca de en qué consiste formarse como docente refleja una transformación que va desde una visión de la enseñanza como “hacerle algo al otro para obtener algo de él”, a otra que se plantea “estar atentos al modo como entramos en relación y lo que ponemos en medio en la relación con nuestros alumnos”. Y lo que ponemos en medio incluye tanto un modo de relación, como una conversación, una propuesta de actividad, una pregunta, un saber, etc.

El saber (con el) que enseñamos

Esto no es sólo algo que he aprendido pensando en la educación, estudiando pedagogía, sino algo que he podido experimentar por mí mismo. Es precisamente siendo consciente de lo que me pasaba como profesor como me he podido dar cuenta de que las pedagogías necesitan de la mediación personal, tienen que sostenerse en la experiencia y en el saber de la experiencia. Y que, por tanto,

es esta mediación lo que en primer plano tenemos que estar planteándonos en nuestra tarea como formadores de docentes.

Este saber de la experiencia no es sólo el de la enseñanza, sino el que nos constituye como sujetos. Si la docencia la hacemos con nosotros mismos, es importante que nuestros estudiantes perciban que tenemos que pensarnos y contar con lo que tenemos como bagaje, como vida vivida, como trayectoria personal, de la que tenemos que tirar y extraerle lo que tiene que decirnos; y que la tenemos también que depurar y pulir, para pensarnos y proyectarnos como docentes. Por otra parte, es también crucial la experiencia que vivimos en el proceso de formación, y el saber de la experiencia que emerge en el mismo, al convertir las propias clases en un lugar en el que pensarnos en relación a lo que aquello que enseñamos (o de lo que nos valemos para enseñar) despierta, provoca, remueve, trastoca o confirma de lo que somos y sabemos, de lo que vamos siendo y de lo que vamos sabiendo.

Es necesario aclarar que el sentido que le doy al término experiencia va más allá de los sucesos vividos, de las cosas realizadas o experimentadas a lo largo de nuestra vida. Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.

Adoptar el lenguaje de la experiencia como modo de plantearse tanto la formación, como la educación y la enseñanza en cualquier modalidad, significa buscar una forma de saber vinculado a sí, que no se despega de lo vivido, que busca el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber también que se deja afectar, que reconoce que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno sabe así como saber que las nuevas experiencias nos obligarán a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo. Planteado así, preguntarse por el saber que necesita la educación en general, y en particular la formación del profesorado, nos coloca en un modo de pensar que no es el que tradicionalmente hemos representado como relación teoría-práctica. Bajo esta última perspectiva, la preocupación fundamental es la de clarificar cuál es el conocimiento que explica o se aplica a la acción, o cómo conducir la práctica guiándose por proposiciones. Sin embargo, al utilizar la noción de “saber”, no me estoy refiriendo a conocimiento, o a teoría. Digo saber precisamente por su apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes,

las expresables, las verbales, o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría, que es una especial disposición anímica en la relación con el mundo. “El saber –como dice María Zambrano (1989, 107)– es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida”.

Desde este punto de vista, el saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (un hacer concreto, de alguien), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan ese hacer personal. La cuestión, pues, no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría), sino poner en marcha la “relación pensante con el acontecer de las cosas” (MORTARI, 2002, 155). Por esta razón, la relación experiencia-saber no representa una dicotomía al estilo de la de teoría-práctica (en donde siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica). Porque la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir.

Sin embargo, mi propia experiencia en la formación del profesorado, y la asignatura (con la) que enseño está concebida desde la relación teoría-práctica. Inevitablemente, precisamente por hablar desde mi experiencia, estoy circunscrito por la forma institucional de la formación del profesorado en la que ésta se inscribe. En concreto, trabajo en una institución (por otra parte, como la mayoría de ellas) en la que se concibe la formación como la suma de las aportaciones teóricas que provienen de diversas disciplinas, para posteriormente proporcionar a los estudiantes un tiempo de estancia y prácticas en escuelas. Esto supone no sólo un modelo de racionalidad técnica como ha denunciado Schön (1998). Además, representa y reproduce una forma de entender las disciplinas pedagógicas. En concreto, significa concebir la Didáctica y la Pedagogía en general, como un discurso acerca del hacer educativo, pero desligado del propio hacer. Hace unos años dijo Sockett (citado por CARR, 1989, 14) que “las instituciones educativas son la encarnación política de epistemologías”, en el sentido de que las instituciones tienden a conformarse en función de cómo entienden las disciplinas la producción y el uso del conocimiento. Sin embargo, creo que también ocurre al contrario, y que las disciplinas pedagógicas y su epistemología acaban siendo la consecuencia de las instituciones educativas, así como sus legitimadoras, al justificarlas. Es por esta razón por lo que las disciplinas pedagógicas se conciben a sí mismas como un

conocimiento teórico que después debe aplicarse: porque es la única función que pueden ejercer en el modo de organización de la universidad, una función que la socialización académica reproduce sin fin. Pretendo hacer entender con esto que el hecho de que yo enseñe Didáctica está atrapado en esta lógica según la cual se concibe que mi tarea es enseñar una asignatura teórica. Lo que planteo, parte de este hecho, para mí inevitable, pero busca otra lógica que no es la que siempre se intenta manejar en esta epistemología institucionalizada, y que es, como ya he dicho, la de la relación teoría-práctica³.

Todo esto es algo que puedo entender ahora, pero me ha costado mucho tiempo percibir que aquí radicaba uno de los problemas de mi enseñanza (CONTRERAS, 2008). A lo largo de los años dando clases de Didáctica en Magisterio he estado preocupado por clarificarme respecto al contenido de esta asignatura necesario para la formación como docentes de mis estudiantes⁴. Pensaba que era importante determinar qué contenidos tenían potencialidad formativa, fuerza intelectual, chispa provocadora, capacidad de iluminación de las cuestiones importantes sobre el qué y cómo enseñar. Estaba convencido de que mi tarea consistía en aportarles un saber para que “se cayeran del caballo” y se transformaran en docentes lúcidos, críticos, apasionados, entregados, etc. Poco convencido de una idea de enseñanza magistral, así como consciente de mis pocas dotes como orador, nunca defendí una enseñanza transmisiva. Sin embargo, siempre estaba a la búsqueda de aquellos textos que me suplieran a mí en esa tarea; esperaba así, que la transmisión dependiera de las lecturas y que las clases fueran el lugar en el que, realizando alguna actividad a partir de las lecturas, éstas pudieran ser asimiladas,

-
3. Evidentemente, el *prácticum* supone un espacio formativo con mayores posibilidades para establecer vínculos entre experiencia y saber; pero lo cierto es que puede ocurrir que esto deje sin tocar la propia concepción de las disciplinas “teóricas”, y por tanto, de su relación con el *prácticum*. Que esto siga así, no depende sólo de una constricción institucional que viene como algo dado, sino también de la reificación que quienes estamos socializados en las disciplinas que enseñamos tendemos a reproducir. Sin embargo, yo no hablaré aquí del *prácticum*, ya que no es éste el ámbito en el que actúo. Y por otra parte, entiendo que la relación experiencia-saber va más allá de los espacios instituidos, de teoría y de prácticas, porque se trata de una forma integrada de entender cualquier proceso de formación. Desde este punto de vista, mi pretensión es que la enseñanza de disciplinas concebidas como teóricas puedan desarrollarse tratando de establecerse como apoyos a la relación experiencia-saber; y por tanto, no posponer al tiempo del *prácticum* el sentido de la experiencia (ni siquiera a un tiempo de “prácticas de asignatura”, como algo diferenciado de otro momento “teórico”). Por otra parte, esto significa que no hay por qué abandonar nuestra capacidad de acción en la relación experiencia-saber, a la espera de que se modifiquen unas condiciones estructurales de los planes de estudio, condiciones que no siempre están en nuestras manos alterarlas.
 4. Aunque hablo de la enseñanza de la Didáctica, creo que lo que digo es extensible a otras disciplinas; y tiene que ver, en definitiva, con la cuestión de si lo que buscamos en la formación del profesorado es enseñar una disciplina, o más bien, enseñar *mediante* una disciplina.

de tal manera que, pertrechados con estos nuevos conocimientos, pudieran acudir a la práctica docente dispuestos a implicarse, a desarrollar los recursos aprendidos, disponiendo de una visión clarificadora e iluminadora de lo que ocurre en las aulas y de lo que hacer en ellas. Es decir, durante muchos años, he estado atrapado en la formulación teoría-práctica: pretendía proporcionarles un buen discurso que pudieran hacer suyo y que eso les ayudara a disponer del bagaje necesario para afrontar su trabajo docente. Manejaba una Didáctica como un saber ya fijado y separado de la experiencia, pero que esperaba que mis estudiantes hicieran propio, esto es, capaz de guiar su práctica.

Pretendía que constituyeran su pensamiento pedagógico con (mis) categorías de la Didáctica, estas mismas categorías con las cuales, ante mis dificultades en mis clases, no sabía qué hacer; podía realizar análisis alambicados y autojustificatorios, pero no encontraba en ellos una salida convincente a las dificultades; y esto porque no constituían lo que María Zambrano (2000, 73-74) ha llamado “formas actuantes de conocimiento”, esto es, formas de conocer que orientan en el vivir, que proporcionan una inspiración, pero que lo hacen en tal manera que son percibidas como formas vivas de saber de alguien y que conectan de un modo personal con quien las recibe.

Lo que revela esta noción de Zambrano es que es necesaria siempre la mediación en cualquier aprendizaje, pero esa mediación no es sólo externa, sino que lo es también interna. Cada uno, cada una, tiene que vivir como saber pedagógico el que nace de él o ella. Y esto significa hacer mediaciones consigo mismo en relación a lo otro, a lo que viene como experiencia, saber, sugerencia, pregunta, etc. Por tanto, la formación tiene que ser, para los estudiantes, la oportunidad también para hacer las propias mediaciones respecto a lo que ya saben y tienen, respecto a lo que les permite pensar aquella respecto a sí, lo que posibilita que algo emerja como sentido propio (esto es, como lo que a uno le da sentido), en relación a lo que se propone como modo de mirar y de actuar en la relación educativa. Y esto es también algo para mí: yo también necesito ese saber que tiene que nacer, mediado por mí, de un modo íntimo (provocado por otras experiencias y saberes) para que viva en mí la verdad que necesito. Y es esto lo que me permite colocarme como profesor, elaborar mi presencia, como es también una disposición hacia la experiencia y el saber, y a la vez algo que tengo también que enseñar; o mejor, algo para lo que tengo que crear las condiciones para que esta disposición pueda nacer en cada uno, pero sin sustituir el movimiento que tiene que hacer cada cual para que conecte con su propia vivencia, para que inspire su propio pensar y hacer.

Es importante entender que lo que iba descubriendo acerca de mi tarea en la formación de docentes no se reducía a un asunto de metodología, no se trataba

tan sólo de un problema en la traslación a la práctica del conocimiento, sino de la forma de ser concebido ese conocimiento. Al entender la Didáctica como un conocimiento, como un conjunto articulado de teorías, más que como un modo de establecer relaciones entre la experiencia y el saber, estaba intentando transmitir contenidos que podían ser un saber pedagógico impostado: algo que transmitía pero no necesariamente algo con lo que, y desde lo que vivía mi hacer educativo. Y justo el saber pedagógico auténtico, aquel que podía hacer cuerpo en mí, no sólo no era el que centraba mi comunicación, sino que no lo dejaba respirar, no lo dejaba crecer, enredado como estaba en el *corpus* de la asignatura.

Esto no significa no enseñar Didáctica, o cualquier otra disciplina pedagógica, sino hacerlo desde otro lugar, entendiendo la Didáctica como un *saber constituyente de la experiencia*. Mireille Cifali (2005, 179) ha señalado que los “saberes constituidos”, como ella los llama, permiten un descentramiento respecto del saber que cada cual ha construido a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, así como también permiten un cuestionamiento sobre el proceso mismo de conocer. Sin embargo, también señala la importancia de los saberes experienciales, en la medida en que suponen el lugar a partir del cual hacerse preguntas; es el saber de la experiencia el que está representando el lugar desde el que miramos al mundo, lo nombramos y nos lo interrogamos. Por otra parte, como esta misma autora ha señalado, los saberes constituidos no pueden resolver lo que siempre tiene que ser asumido en las situaciones particulares y concretas; su función no es la de resolver la práctica, sino la de ayudarnos a dilucidar algunas de las cuestiones que puede haber en juego; pero qué hacer es siempre algo que cada cual tiene que asumir por sí mismo.

Las formas en que se pueden poner en relación los saberes constituidos y los saberes de la experiencia nos plantean, por una parte, la necesidad de una actitud en relación a la experiencia y cómo descentrarla con ayuda de estos saberes constituidos; y por otra parte, nos plantean también la necesidad de pensar estos saberes constituidos de tal forma que no se construyan desde posiciones epistemológicas incardinadas en la relación instrumental teoría-práctica. Esto es, necesitamos saberes constituidos, disciplinas, que sean pensadas para ayudar a crear esta relación de descentramiento, de capacidad de nombrar, de –como dice Cifali (*ibíd.*, 181)– “poner palabras a nuestra experiencia”. En este sentido, lo que necesitamos en la formación docente son saberes que puedan servir como *constituyentes de la experiencia*, esto es, como mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ellas y no sólo confirmar lo que ya sabíamos, para ponernos en disposición de vivir nuestras propias experiencias.

Con el tiempo me he concedido una mayor libertad para poder tantear otros caminos en mi quehacer docente, de manera que lo que primara fuera precisamente movernos (con todas las inseguridades e incertidumbres) en la relación entre lo que sabemos y lo que somos. Porque la pedagogía (y por tanto, la Didáctica), más que una disciplina, es para mí un saber personal: un saber que se sostiene en primera persona, que lo es en la medida en que nos ayuda en concreto a pensar lo que nos pasa, a dilucidar el sentido o los sinsentidos de lo que hacemos, y los condicionantes en los que, eso que hacemos, se encuentra atrapado; un saber que nos ayuda a preguntarnos por la presencia del otro, de los otros, y lo que traen consigo como experiencia y saber, como experiencia y deseo de ser. Esto ha supuesto para mí la dilucidación de dos ideas sencillas, pero que se me han revelado potentes, en la manera de orientar mis clases: modificar la relación con el saber que enseño, sintiéndome autorizado a crearlo y no sólo a transmitirlo, y cambiar, como consecuencia, las relaciones con mis estudiantes y con las propias clases como lugar de encuentro y de acontecimientos. En efecto, al autorizarme a ser creador de saber y no sólo administrador de conocimientos, me siento más libre, más abierto a las relaciones que surgen, que propiciamos en el aula y que se dan con los estudiantes, y también para aceptar lo que ocurra como una oportunidad, más que como una interrupción en lo previsto (ALIOLI, 1997). Y esto que he aprendido se ha convertido también en un saber que trato de promover para ellos.

Podría decir que lo que me guía en mis clases es que lo que componga el curso, lo que hagamos, lo que tratemos y lo que busquemos no esté desconectado de nosotros: de quiénes somos, de cómo nos vivimos, de lo que nos pasa, de lo que queremos. Lo que me guía es explorar con mis estudiantes lo vivido, lo que saben (lo que sabemos), lo que hacen (lo que hacemos), lo que quieren (lo que queremos). Y eso, tanto en nuestras clases como en sus historias, en sus experiencias. Pero que no esté desconectado de nosotros no es un intento de repetir y celebrar lo que somos y pensamos; al contrario, la pretensión de las clases es la de pensarnos entre lo que somos y lo que deseamos, entre lo que sabemos y lo que nos cuestiona, entre lo que hemos vivido y lo que otras vidas y experiencias nos muestran como posibilidad. La aspiración es por tanto que al pensar lo vivido, lo que hacemos, lo que nos pasa, las clases puedan ser un lugar de experiencia, y a la vez, puedan ser un lugar en el que se vislumbren modos de constituir aquel saber de la experiencia que nutrirá nuestra disposición pedagógica, porque como dejó dicho Dewey, prepararse no es dedicarse a realizar algo que se supone que tendrá sentido en un futuro y no en el presente. “Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia nos preparamos para hacer la misma cosa en

el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo” (DEWEY, 1969, 58-59).

En la actualidad, trato de darle forma a estas preocupaciones a partir de tres dimensiones en mis clases, y creo que esbozarlas aquí me ayudará a expresar mejor el sentido de lo que busco (CONTRERAS, 2008). La primera es *la escritura de la experiencia*; o mejor, la escritura como el proceso por el que la vivencia puede pasar a experiencia. La segunda es lo que llamo *aprendizaje personal*. En realidad, estas dos ideas no son cosas separadas, sino que son más bien dos formas de encontrar expresión de lo esencial para mí en la construcción de la experiencia-saber. Por último, es fundamental para que algo de esto pueda vivirse, todo lo que tiene que ver con el hacer cotidiano en el aula: la clase como el espacio en donde fraguar relaciones de confianza y en donde experimentar esta búsqueda de sentido, esta pregunta por lo educativo, y en donde sostener esta aspiración al aprendizaje personal y a la escritura de la experiencia.

La escritura de la experiencia

Considero que escribir desde sí, explorarse, entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas está en el núcleo de la tarea docente. La enseñanza es un oficio muy delicado, no sólo porque tratamos con otras personas, sino también porque tratamos con nosotros mismos. Lo que siempre está en juego, en cuanto que docentes, en cualquier situación educativa, es qué significa para nosotros, cómo nos relacionamos con eso que nos pasa, qué nos surge hacer, ... y qué es lo que realmente hacemos. Y sin embargo, es demasiado habitual encontrarse con una tendencia a dirigir la mirada hacia fuera, hacia el plan de enseñanza, hacia los alumnos, hacia lo que le pasa a este, o al otro. Como hay toda una Didáctica construida con esa mirada hacia fuera.

Cuando hablo de escritura personal, de la experiencia, me estoy refiriendo a la forma de volver esa mirada hacia nosotros, a hacer una Didáctica que no abandone la indagación de sí. Una indagación que no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que, parándonos a pensar, a escribir, a ordenar el relato de lo vivido, y de lo que eso significa para nosotros, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado: ¿y eso qué significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido?

Tengo la convicción de que la escritura profesional que necesitamos los docentes no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. Nuestra escritura profesional, en tanto que docentes, tiene más que ver con esto que llamo la escritura de la experiencia, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer (CIFALI, 2005; CONLE, 1999; ERSHLER, 2003).

En cualquier caso, sea o no en forma de relato, contando experiencias y peripecias, o tratando de clarificar las direcciones que uno quiere o no quiere recorrer como docente, en función de lo vivido y experimentado, mi búsqueda viene siendo la de abrir en mis clases oportunidades para probar esta escritura personal sobre lo vivido. Y que esa escritura sea la ocasión de clarificar el sentido de la experiencia, de captar en lo vivido lo esencial del encuentro educativo, y de buscar en todo ello lo que les puede servir de inspiración en su hacer pedagógico. Es importante entender que la búsqueda en la escritura es la de la experiencia, no sólo relatar cosas vividas; la escritura de la experiencia no es un simple contar, sino un sorprenderse, un preguntarse, un abrirse a lo otro y dejarse cuestionar; es ésta precisamente la disposición pedagógica: preguntarse por el sentido y si era eso lo adecuado.

Hay una preocupación en mí que no siempre sé comunicarles bien, que es que puedan rastrear aspectos que normalmente se viven de manera implícita y con un sentido muy íntimo: que puedan sobre todo fijarse en su experiencia del amor, de la atención, de la cualidad del encuentro respetuoso, del cuidado; o bien en su ausencia y en su necesidad. Porque justamente las dimensiones más importantes que necesitan para su labor educativa no se pueden enseñar; pero lo que no podemos hacer es abandonarlas a un terreno del que no se habla, sobre el que no intentamos clarificarnos, depurar su sentido (CIFALI, 2005, 192). Escribir sobre su historia infantil, por ejemplo, es ponerlos a prestarse atención, para buscar en sí aquello que tienen que conseguir descubrir y clarificar para su relación con los niños y con las niñas. Y buscando en la experiencia vivida es más fácil sondear esto que no se puede enseñar, pero sobre lo que se pueden preguntar y pueden buscar dentro de sí; porque fijándonos en nuestra infancia, si nos sabemos mirar bien (y aquí es donde está la tarea difícil y que no siempre y no con todos consigo hacer), podemos saber lo que nos fue bien o mal para crecer. Pero también relatando experiencias que viven en la actualidad como educadores (monitores, etc.), se hace posible pararse a pensar en aspectos de sí y de sus capacidades y dificultades de apertura a la necesidad del otro, de lo que les parece sensato y adecuado, de cómo se sienten, de qué desean, etc.

Igualmente, otros modos de escritura de la experiencia, como es el caso de los diarios de clase, permite no sólo este tipo de escritura personal y reflexiva sobre lo vivido, sino que además abre la oportunidad a que la propia clase sea un espacio que se piensa, que se relata, que se comparte, y que permite pensarnos lo que da de sí como lugar para ir nutriendo un saber pedagógico, a la vez que, el hecho en sí de llevarlos a cabo, pone en marcha esta disposición a mantener una relación pensante con lo que hacemos y nos pasa.

Aprendizaje personal

Entiendo que aprender (la Didáctica y cualquier cosa) tiene que poder ser esto: poder hacer algo propio con lo que nos llega como novedad. El aprendizaje de verdad es siempre algo personal (CONTRERAS, 2007). En mi caso, trato de que la clase pueda ser un lugar en el que poder acoger experiencias, pensamientos, discursos, relatos, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre las relaciones con niñas y niños, sobre lo que hay que poder mirar y ver en la infancia, y en nosotros al compartir nuestro tiempo con ella; sobre lo que vale la pena que niños y niñas puedan experimentar y aprender y lo que supone esto para nosotros como docentes, lo que es posible o no en los espacios escolares y a dónde nos lleva esta reflexión, etc. Entiendo que mi tarea consiste en ponerlos en el camino en el que esto pueda ser escuchado, visto, probado y pensado; pero cada uno, cada una, tiene que hacer después las propias cuentas con todo ello; tiene que hacer su propio proceso y llegar a sus propias conclusiones. Así, aunque yo les propongo un plan de trabajo para el curso, con múltiples tareas y lecturas, mi aspiración es que puedan vivirlas desde los interrogantes e intereses que ya están vivos en ellos y en nuestras clases.

Ha sido esto, entre otras cosas, lo que me ha conducido a centrar cada vez más el trabajo del curso en actividades y tareas con las que se tienen que manejar, que no en transmisiones que yo controlo del contenido del saber. De esta forma, tener que resolver tareas complejas les hace estar pendientes de la relación entre la propuesta de la tarea, la documentación que necesitan para ello y sí mismos asumiendo las direcciones que quieren tomar. Y las clases son para mí el lugar del sentido: el lugar en el que intentamos ahondar en el sentido de estas tareas para su formación como docentes. Y lo que espero de ellos y ellas es que puedan poner la asignatura y sus tareas al servicio de hacerse maestros, maestras.

Para ello es fundamental que las tareas que tienen que realizar requieran nutrirse de ejemplos y experiencias educativas que les muestren no sólo una posibilidad pedagógica interesante, sino también, en el contraste con sus posiciones y

experiencias propias, la necesidad de repensar el sentido educativo de la enseñanza escolar, viéndolo materializarse en un modo de hacer sostenido por docentes y escuelas concretas, y diferente para muchos a lo que han vivido y asimilado. Para eso es fundamental para mí contar con lecturas, relatos, documentales y visitas de docentes que les permitan conectar con nuevas posibilidades prácticas y nuevas maneras de mirar a la realidad educativa.

Es en el seno de estas tareas, en sus desencadenantes, en sus provocaciones sobre su experiencia, al contrastarlas con otras, donde procuro que las aportaciones teóricas (entendidas como formas de mirar y entender la realidad) puedan actuar como *saberes constituyentes de la experiencia*. Para ello, procuro buscar aproximaciones y formulaciones que faciliten la conexión entre un bagaje teórico sugerente para pensar cosas que o bien no habían pensado, o bien no las habían pensado de ese modo, y la posibilidad de pensarse como educadores en relación a esa aportación teórica. Un ejemplo: en relación al currículum, con el tiempo he ido encontrando una formulación inicial que me permite plantearles los problemas del currículum como una cuestión que directamente les compromete como docentes, y a la vez, permite activar el legado teórico como un modo de ahondar en estas cuestiones ahora ya personales. Es por esta razón por lo que uso la fórmula “El currículum es el plan que tú sigues”. Más allá de las miles de disquisiciones académicas por las que se podría discutir lo apropiado de esta fórmula, o los sesgos que tiene, esta expresión tiene la virtud de que nos permite adentrarnos en los problemas del currículum como una cuestión que siempre tiene repercusiones personales como docente (¿qué plan sigues; de dónde nace, de dónde se nutre; quién lo elaboró, quién eres tú en relación a ese plan, y quiénes son los alumnos en relación al mismo; qué papel ha desempeñado la administración, las editoriales; qué apropiación o transformación has hecho tú, etc.? ¿qué necesitas pensar para tener un plan, qué te ayuda a guiarte; qué necesitas clarificar respecto al qué y al cómo de la enseñanza para tener un plan que seguir, etc.? ¿qué relación hay entre el plan que tienes y lo que haces y pasa en el aula, etc.?). Es en este contexto de preguntas personales como las aportaciones de autores como Stenhouse, Barnes, Beane, o Gimeno, aparecen para ayudarnos a pensarnos, clarificarnos, orientarnos. Como también nos ayudan a ver qué planes siguen aquellos docentes en los que nos fijamos en su modo de hacer inspirador para nuestra propia posición y disposición como educadores.

El aula, un lugar de relaciones

Soy consciente, sin embargo, de que este proceso está lleno de dificultades y peligros, cuando no contradicciones, que no siempre sé sortear. Por una parte,

las propias formas institucionales de la enseñanza crean una división en este propósito, porque si bien mi aspiración es que se puedan vivir como docentes en formación y que puedan vivir la asignatura desde este interés, lo cierto es que todo en la universidad está diciendo otra cosa: está diciendo que de lo que se trata es de vivirse como alumno; esto es, atender a las presiones de las calificaciones, del expediente académico, del aprender cómo acumular conocimiento correcto y saberlo con corrección académica (esto es, en el juego teoría-práctica), de saber qué quiere cada profesor, y de cómo salir indemne de todo eso. Pero cancelar la frontera entre ser y saber, significa no salir indemne, sino tocado. De esta manera, si no llegan a participar de la propuesta que les hago, de lo que busco que sea su experiencia de aprender a hacerse docentes, pueden vivirse con la sensación de que no aprenden, al no disponer de repertorios de saber legitimados que les ofrecen certezas. Por otra parte, el hecho de que exista la calificación, o de que predominen las relaciones de poder en vez de las de autoridad (PIUSSI, 1999), puede hacer que este exponerse personalmente se convierta en una forma más sutil de control de sus consciencias.

Precisamente por todo esto que vengo diciendo, el espacio del aula, el encuentro cotidiano en clase es para mí un momento fundamental en todo el proceso que busco. Ya decía antes que la enseñanza es un oficio delicado, porque tratamos con nosotros mismos. Pues aún más lo es en unas clases en las que esto de tratar consigo mismo es algo que procuro que pueda darse, que sea una posibilidad para quien quiera seguirla, un lugar en el que hay que hacerlo posible, pero nunca imponerlo... y ni siquiera esperarlo. La oportunidad de que algo suceda, de que algo nos toque, nos involucre personalmente, nos conduzca a la necesidad de preguntarnos íntimamente por nosotros mismos y por nuestra relación con los otros, con lo otro; la posibilidad de ponerse en juego personalmente, hablar de sí y desde sí, incluso “exponerse”... todo esto, sólo puede cuidarse cuidando las relaciones de confianza. Por eso para mí el espacio de la vida cotidiana en el aula es tan importante. Es el auténtico lugar educativo: el de la relación, el de las múltiples relaciones.

No son sólo las relaciones personales, sino las relaciones de sentido, en el seno de las relaciones personales. Mi búsqueda cotidiana es cómo hacer para que podamos vivir el encuentro del aula como un lugar en el que ponernos en relación: entre lo que decimos y lo que hacemos, entre lo que piensan unos y otros, entre las nuevas aportaciones de otras experiencias y saberes y lo que pensamos y sentimos; poder relacionar lo que llego a entender y a saber y lo que quisiera como maestro o maestra, o lo que ocurre en la clase y ésta me sugiere, y mi propia vivencia. Entre la vivencia de quien comunica y la de quien escucha. Un lugar para relacionar

ideas, experiencias, lecturas, propuestas, acciones. Un espacio para relacionarse cada cual como quien es, sin ser juzgado.

Aprender lo que no se puede enseñar

Suele hablarse de la necesidad de coherencia en la formación entre aquello de lo que hablamos y lo que hacemos. Pero más allá de ello, mi convicción es que lo fundamental de lo que podemos aprender del ser docente y de acompañar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje no se vive tanto por lo que se dice sino por lo que se hace. Y que en gran medida este es un proceso poco consciente, o mejor, que pasa primero por los poros de la piel, por el cuerpo. Mis preocupaciones pedagógicas fundamentales (para ellos que son mis estudiantes, pero para cualquier niño o niña que tendrán en sus clases) se dirigen hacia la posibilidad de que sean respetados, escuchados, entendidos, a que encontremos la forma en la que mirar a la infancia que menos invade su ser, la que más mueve a abrir posibilidades de ser. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos, cómo nos relacionamos con ellos, y cómo conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás. Y esto no se puede enseñar; tan sólo se puede aprender. Muchos de mis estudiantes me vienen con la aspiración de aprender un saber técnico, cierto y seguro que les solucionará los problemas de la relación y de la enseñanza. Pero lo único que cabe es atreverse a vivir, y por tanto, cultivar una manera de vivir. Atravesarse a la relación con los niños y niñas, conseguir ver y escuchar, preguntarse por lo que tienen como mundo propio y cultural para compartir con sus alumnos, para que ellos también experimenten el vivir y amplíen sus posibilidades de experiencias de vivir. Y entender que es esa la cultura que tenemos que poner a su alcance, que para eso es la cultura (MECENERO, 2003).

Para mí, lo fundamental de la formación del profesorado es que puedan apreciar lo que supone predisponerse para esto, para esta escucha, para estas preguntas, para vivir esta relación a partir de quienes son, de lo que tienen como propio, de lo que están dispuestos a compartir. La paradoja de la formación, y de la Didáctica, es que es esto lo que tiene como propósito: en el fondo algo por aprender, pero que no se puede enseñar.

La posibilidad de la educación se sostiene en la relación, en las relaciones que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, que ayudamos a que puedan darse. Y la Didáctica no puede ocupar lo que ocurrirá en la relación educativa; no puede decir lo que tiene que pasar en esa relación, ni puede programarla, no la puede tecnificar. El saber pedagógico no está para interponerse en la relación educativa,

que es siempre una relación en primera persona. Pero puede tratar de ello en el lenguaje en el que ayude a pensarse. Como tiene que obrar sobre la vivencia, sobre el experimentar relaciones y atender a lo que tienen, lo que cuidan, lo que hay en ellas, lo que permiten, lo que abren... o lo que cierran. La formación del profesorado tiene que estar planteándose siempre en primer lugar esta experiencia, para que cada uno pueda estar encontrando un lenguaje que le ayude a pensarse, a mirarse en lo que ayuda y estorba; para que cada uno, cada una, pueda cultivar su disposición de apertura al otro.

Referencias bibliográficas

- ALIOLI, A. (1997). "Una matemática que enseña". En A. Maria Piussi y otras, *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación* (pp. 55-62). Barcelona: Icaria.
- CARR, W. (1989). "Introduction: Understanding quality in teaching". En W. Carr (Ed.), *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession* (pp. 1-18). Barcombe, Lewes: The Falmer Press.
- CIFALI, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONLE, C. (1999). "Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research". *Curriculum Inquiry*, 29 (1), 7-32.
- CONTRERAS, J. (2003). "La Didáctica y la autorización del profesorado". En E. F. Arantes Tiballi y S. Matias Chaves (Orgs.), *Concepções e práticas em formação de professores* (pp. 11-31). Rio de Janeiro: DP&A.
- CONTRERAS, J. (2006). "La autonomía docente: Implicaciones para la formación del profesorado". En J. M. Escudero y A. Luís (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 245-268). Barcelona: Octaedro.
- CONTRERAS, J. (2007). "Personalizar la relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza". *Organización y Gestión Educativa*, 15, 4, 17-24.
- CONTRERAS, J. (2008). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – 26, 27 y 28 de noviembre de 2008.
- CONTRERAS, J. (En prensa). "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". En A. Alliaud y D. Suárez

(Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens/ Fac. de Filosofía y Letras / CLACSO.

CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (En prensa). "La experiencia y la investigación educativa". En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

DIÓTIMA (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

ERSHLER, A. R. (2003). "La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto". En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.

GADAMER, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

JEAN, G. (1982). *El profesor. Su cultura personal y su acción pedagógica*. Madrid: Narcea.

JEDLOWSKI, P. (2008). *Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.

LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario (Santa Fe, Argentina): Homo Sapiens.

MECENERO, C. (2003). "Cerca del comienzo". *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 25, 103-109.

MORTARI, L. (2002). "Tras las huellas de un saber". En Diótima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

PIUSSI, A. M. (1999). "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación". En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 43-67). Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SKLIAR, C. y LARROSA, J. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario (Santa Fe, Argentina): Homo Sapiens.

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

VAN MANEN, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

ZAMBRANO, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

ZAMBRANO, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

